الدكتور سامي الدّهان
عضو المجمع العلمي العربي

المرجع
في تدريس اللغة العربيّة

للمدارس الإعداديّة والثانويّة

مكتبة أطلس - دمشق

في تدريس اللغة العربية

الدكتور سامي الدهّان
عضو المجمع العلمي العربي

المرجع
في تدريس اللغة العربيّة

للمدارس الإعدادية والثانوية

دمشق
١٩٦٢ - ١٩٦٣

اللسان العربي

تمهيد

كتبت هذه الصفحات في أزمان مختلفة متباعدة ، بعضها أوائل عام ١٩٥٢ ، وبعضها الآخر صيف هـــذا العام ، وقد أصابها على عشر سنين من التغيير والاصلاح والتعديل شيء كثير ، حتى ما تتشابه الأصول في الأمثلة وفي الفصول . ذلك لأني كتبتها أول الأمر في حاجة ملحّة لطلاب « المعهد العالي للمعلمين » قبل أن يتحوّل إلى كلية التربية ، وجعلتها في جملة المراجع التي أشرت اليها ، وأردتها نواة تنطلق منهـا بحوثهم ومناقشاتهم وتطبيقاتهم . ثم بدأتُ في كل عام أصلح منها فأضع فصلاً مكان فصل ، كلما أثبتت التجربة أمراً جديداً أو أوضحت موضوعاً غامضاً ، أو دلت الدروس العملية التي كنا نقوم بها في المدارس الاعدادية والثانوية للذكور والاناث ، على شيء يدعو إلى الاضافة أو الحذف .

فهذه الصفحات مدينة قبل كل شيء للطلاب والطالبات ، لأنها ثمرة تجاربهم في الكلية وفي صفوف التدريس ، صحبتهم فيها وناقشت في أمرهـا ، وسجلت زبدة ما انتهينا إليه في طرق وقواعـــد وملاحظات ما تزال تحتمل النقاش والجدل .

ولقد استعنت في هذه التجارب بما خبرته خلال أعوام طويلة في مراحل التعليم المختلفة وفي منابر التدريس ، من مقاعد الدرس الابتدائي إلى منبر الجامعة . ولقد كنت أفيد من أساتذتي الذين عرفتهم فأسجل الخير الذي وجدته عندهم ، أو أشير إلى ما ينبثق عن ملاحظاتهم ، وذلك كله اختلط في هذه الصفحات ، فلم أشر إلى مصدره ، وانما انتفعت به كما ينتفع النهر بروافده ؛ وأفدت من كتّاب العربية الفحول وقادتها في معركة الادب ، وقد تجمعت حول اللغة أسباب كثيرة دفعتهم إلى النقد والتصميم ورسم الطريق في سبيل نصرتها لأن انتصارها كان نصراً للقومية العربية .

أجل ، لقد أفدتُ في كتابة هذه الصفحات من أساتذتي ومن أدباء العربية ، فقرأتُ ما ألّف هؤلاء وهؤلاء في نصرتها وفي تدريسها من كتب لا أستطيع هنا أن أعرض لها كلها بالتفصيل ، ولكنني لن أغفل بعضها فقد كان له أثر كبير في نفسي .

ألّف أستاذنا بدر الدين النعساني كتابه « التعليم والارشاد » أوائل هذا القرن في نقد طريقة التعليم بالأزهر ، وكان طالباً فيه ، وكاد الكتاب يحدث دوياً كبيراً لولا ظروف المؤلف التي ردته إلى بلده ، وشغلته بتعليم العربية بقية حياته ، بعد أن قضى أعواماً في تحقيق أمهات الكتب العربية ، وهي

تبلغ قرابة خمسين كتاباً .

ونشر الدكتور طه حسين كتاباً جعل عنوانه « روح التربية » اقتبسه عن المؤرخ الفرنسي « غوستاف لوبون » . وقد تولّى المؤرخ في كتابه نقد النظام القديم في التدريس بفرنسة ، وكان هذا النظام جافاً لا روح فيه ، يعتمد على الحفظ والاستظهار من غير فهم عميق أو تطبيق نافع أو سير نحو المعرفة الصحيحة . وأحب الدكتور طه الكتاب ، ورأى فيه شفاء لآلامه التي يحسّها لنقص التعليم في مصر وتخلّفه عن الروح الحديثة ، فاتخذه ذريعة للنقد ، وصدره بقوله : « ان كل نهضة قيّمة رهينة بشيء واحد هو صلاح التعليم » .

ولم يسكت الدكتور طه عن نقد التدريس فأرسل في كتابه « في الأدب الجاهلي » نقداً طويلاً لهذا التعليم رجعنا اليه ، وأثبتنا كثيراً من جمله لتصوير حال اللغة العربية في مصر . وألح بعد ذلك على هذا النقد فجعل الجزء الثاني من « الأيام » صورة لهذا التعليم في الأزهر ؛ كما تحدث في « مستقبل الثقافة في مصر » عن المناهج والتدريس .

وكتب الأستاذ أحمد حسن الزيات في كتابه « في أصول الأدب » بعض ذكرياته عن التعليم ، وكيف ألقى أول درس في العربية ، وعرض للنحو وغيره من دروس اللغة ، فنقد

الطريقة والأسلوب ، ونقلنا عنه آراءه كما نقلنا مثل ذلك عن المازني والعقاد ، فلم نغفل رأياً في العربية وتدريسها قال به هؤلاء الأعلام .

ذلك لأننا نعرف أن هؤلاء الكتاب أنفقوا حياتهم في عشرة اللّغة العربية وفي تدريسها ، فهم أعرف الناس بأسرارها وأقوى العلماء على اصلاحها وتيسيرها ، وتبيان الطرق الصالحة لتعليمها . لذلك نظرنا إلى تجاربهم على أنها مثال للخبرة والاصالة ، وأخذنا بأساليبهم لتيسير العربية وقد أعلنوا عنها في المجامع والمؤتمرات وصدور المجلات،فهم يشكون ضمناً من أساليب التعليم الملتوية التي سلكوها لبلوغ ما بلغوا اليه من قوة وقدرة ، ولذلك أرسلوا العلاج صادقين ليجنبوا الجيل الصاعد هذه المزالق والأخطاء ، والرائد لا يكذب أهله .

ولم نقف في هذه الصفحات عند تجارب طلابنا أو تجربتنا الشخصية أو تجارب أدباء العربية فحسب ، وانما تلفتنا كذلك الى الغرب ننظر كيف حلّ مشاكل اللّغة عنده ، وكيف حاول أن يبسّطها وأن ييسِّر تدريسها ، فقرأنا منذ زمن بعيد طريقة التعليم وتتبعنا ما وصف المختصون فيه من علاج . بل إننا نظرنا الى هؤلاء الغربيّين أنفسهم حين حاولوا أن يتعلموا العربية وحين حاولوا أن يعلموها ،وأن يؤلفوا الكتب في تيسير قواعدها

وفهم آدابها وعروضها وبلاغتها . ولقد أقمنا سنين نستمع الى هؤلاء المستشرقين يحاضرون في فروع العربية ، ويخترعون الأسباب لتذليل العقبات التي يصادفونها ، وتنقلنا معهم في عواصم الغرب خلال المؤتمرات نشهد مناقشاتهم عن العربية على اختلاف لغاتهم ومدارسهم ومذاهبهم التربوية . فعرفنا أن كثيراً منهم تأثروا بالمصلحين في بلادهم ، فعملوا على اصلاح طريقة التعليم ، وعلى تيسير العربية ، في أسلوب يشبه الثورة .

ولعل هذه الثورة نفسها سلكت سبيلها الى تدريس العربية عندنا ولكن للمبتدئين فحسب ، بالمدارس الابتدائية . فقد عمل المربون في مدارسنا منذ سنين بعيدة على اصطناع الطرق الصوتية في تدريس الهجاء والعربية ، وأشادوا بدور الصّور ووسائل الايضاح ، فأصابوا توفيقاً عظيماً . وظهرت كتب لتدريس العربية في المدارس الابتدائية تتقرب من النجاح الكامل ؛ وأكثر الذين كتبوا هذه المؤلفات مفتشون أو مربون قدماء أو مدرسون في دور المعلمين وكليات التربية ببغداد والقاهرة ودمشق .

وهذه الكتب بين أيدينا تقف عند حدود التعليم بالمدارس الابتدائية ، ولكنها حين تتجاوزها تشير على المدرسين في الأعدادية والثانوية باتباع طرق المدارس الابتدائية نفسها في تعلم العربية .

وواضح أن الفرق ظاهر بين تدريس العربية في الابتدائية

وتدريسها في الاعدادية والثانوية ، فالتدريس في الصفوف العالية يحتاج الى تعمق وأناة في غير كسل . وهذا لا يعني أن هناك انقطاعاً في تدريس العربية على المراحل المختلفة ، فكل مرحلة تكمل التي سبقتها في المعلومات وربط الذكريات ، ولكن التدريس يختلف في طريقته ، إذ يحتاج الى طرق ثانية . ولقد خبرت التعليم الابتدائي ؛ ودخلت فيه ، وشاركت في تأليف كتاب لتدريس العربية في صفوفه، أخذته عن طريقة الفرنسيين في تدريس لغتهم ، واقتبست ما أظنه صالحاً حتى اليوم ، ونشرته منذ ثلاثين عاماً بعنوان « أصول التدريس الحديثة » ، وطرقت فيه تدريس الخط ، والقراءة ، والاملاء ، والقواعد ، والمحفوظات والمحادثة وغيرها . والكتاب تجربة لأديب فرنسي وأستاذ معروف في التعليم فأفدت من خبرته وتجربته .

ولقد كنت أستطيع أن أستعير الذي كتبت من قبل ، أو أضيف إليه ما استجدّ من البحث ، وأجعل منه توطئة لتدريس العربية قبل دخول المرحلتين الاعدادية والثانوية ، وذلك للربط بين المراحل كما فعل هؤلاء المؤلفون وكما يفعلون الى اليوم . ولكنني خفت أن يطول الأمر بطلابنا ، أو أن تتضخم الصفحات أمامهم في هذا الكتاب الجديد ، فهم لا يدرسون

طرق التعليم في المرحلة الابتدائية ، ولن يلموا بالتدريس في هذه الصفوف بعد تخرجهم .

لهذا قصرت الصفحات التالية على هاتين المرحلتين ، وجعلتها قليلة العدد ، موجزة ، كمرجع بين المراجع ، أو كنواة ينطلقون منها - كما قلت - ووقفت فيها عند منهاج الوزارة ، أناقشه وأقلب النظر في موادّه ، وأضيف اليه قليلاً لئلا يسأم المدرس جفاف الاعادة خلال سنيه المقبلة . وربما بدت هذه الصفحات بعيدة عن التطبيق ، لضيق الوقت في ساعات الدرس ، أو ضيق المدرس بما تتطلبه من رجوع الى المصادر ومن جمع لوسائل الايضاح ، أو وقوف على ما يصنع الغربيون في هذا الباب ، أو اطلاع شامل على منهاج المدرسة كلها .

أجل ربما بدا أن بعض الآراء بعيد الخيال ، بل ربما ظهر أنها تستهدف المثل الأعلى ، والوصول إليه عسير ؛ فعلى المدرس أن يعمل الذكاء في التوفيق بين المنهاج وبين تطبيق ما تطلب هذه الصفحات ، فقد تكون جريئة ، وقد تشبه الثورة في متطلباتها ، ولكنها على حال صادقة النية في السير مع العصر وروح التوثب فيه ، فان لم يستطع المدرس التوفيق بينها وبين التطبيق فليطرح ما فيها من مغالاة حتى يستقيم له الامر .

ذلك لأن هذه الطرق التي نقترحها على مدرسي اللغة في المستقبل ليست طرقاً حتمية مفروضة فرضاً ، بل انّها مرنة تقبل الجدل والنقاش ، وقد قلنا إنها ثمرة لتجربة خاصة نجحت مرة ولكن ربّما أخفقت بعدها غير مرة . فالطرق الخاصة التي نرسمها شبيهة بالطرق المرسومة في مصوّر السياحة ، للسالك أن يختار الطريق التي يرضاها لظروفه ووسائط نقله ، ونحن لم نتقيّد بطريقة واحدة ، وانما رسمنا طرقاً عدّة . وتركنا الخيار لسالكيها .

وعلى هذا فالصفحات التي أنشرها اليوم ليست أكثر من دليل لهذا المسافر في الطريق الطويلة ، يستأنس بها ، ويستنير ببعض أنوارها ، وربما اخترع طريقة غيرها تتشعب منها أو تبتعد عنها . ولست في حاجة الى أن أذيّل الصفحات بكل المصادر التي أخذت عنها ، أو بكل الظروف التي دعتني الى بسط الطريقة وذكرها ، وذلك لتوفير الوقت والصفحات . وشيء آخر دفعني الى هذا الايجاز وهو ايماني بأن هذه الصفحات ليست نهائية — اذا جاز التعبير ـ لأنها ستكون دائماً موضع نقدي قبل نقد الزملاء ، أبدّل فيها وأغيّر من طرقها .

وهذا هو السبب الذي صرفني عن طبعها منذ انشائها أول

مرة ، فقد حسبتُ أن من اليسير ادخال النقد على هذه الفصول وهي أوراق متناثرة . ولكن هذه الأوراق بدأت تتغيَّر أكثر من مرة خلال عشر سنين ، فخفت أن يدفع ذلك الى البلبلة بين الرأي وضده في نفسي قبل الطلاب . فأردت أن أحسم القول ، وأن أقطع برأي واحد ، وأن أتذرع بشيء من الشجاعة والثقة في عرض هذه الفصول ضمن كتاب مستقل لأول مرة ،على شدة الخطر والحذر في هذا الاقدام .

وهكذا أصبحت هذه الصفحات موضعاً للنقد والنظر بين مدرسي العربية وعلمائها في الطريقة وفي التيسير ، بعد أن كانت مقصورة على طلاب «كلية التربية » يتداولونها ويعتمدون عليها في تدريسهم خلال الدروس العملية وهم في الجامعة . وربما أخذوا بها في دروسهم بعد التخرج ، فانتفعوا بها بعض النفع لأنها من صنع إخوانهم في السنين الماضية ، ومن صنع أنفسهم ، فهي منهم واليهم .

لذلك جعلتها لهذا الجيل الذي مضى منذ عشر سنين حتى الساعة في أداء هذه الرسالة ، رسالة التعليم . وقدمتها إلى مدرسي العربية أنى كانوا ، أخذ الله بأيديهم وأمدّهم بالصبر ، راجياً أن تكون هذه الصفحات موضع نفع ان شاء الله في البلاد

العربية وخاصة في المغرب العربيّ وفي الجزائر الحرة ، حيث بدأت معركة التعريب تؤتي أكلها ، وفق الله العرب الى حماية لغتهم ، وتيسيرها وتسهيل طرق التدريس فيها .

دمشق ٢٠ محرم ١٣٨٧

الموافق لـ ٢٢ حزيران ١٩٦٢

سامي الدهان

القسم الأول

الخطوات الأساسية

لتدريس اللغة العربية

الباب الأول

في خدمة اللغة العربية

ثروة اللغة والعقبات التي تعترض الاستفادة منها

ثروة اللغة

١ — المفردات :

سنحاول في هذا الباب أن نبسط أهمية اللغة العربية وغناها ،وما يجب أن يفعل المدرس لخدمتها . فنحن نعلم أنها ترعرعت في جنوبي البلاد العربية وسافرت الى الشمال على لهجات وفروع . ثم سلكت سبيلها الى بلاد الشام ، وتوزعت في هذه الأنحاء بين لغات مختلفة . وقد كتب لها النصر في الشمول والقوة والعموم والوحدة حين نهض العرب إلى أسواق يقيمون فيها بين السلع نقد الشعر . وهذه الأسواق أصغت الى كثير من صيغ

الأدب العربي وردّدت جانباً ضخماً من مفردات تنقّلت على العصور حتى بلغتنا .

وهذه المفردات يجب أن تجمع اليوم جمعاً ثانياً وأن تجعل لها معاجم خاصّه ، وأن يقوم المدرّسون بتبويبها وفاق العصور ، فيكون لدينا معجم للمعاني ، وآخر للألفاظ . وقد ظهرت هذه اللغة في المعلّقات ودواوين الشعراء الجاهليين ، طُبع أكثرها طباعة غير محققة ولا دقيقة ، وتسلّم أصحاب المعاجم « كاللسان » و « التاج » أكثر ما فيها من مفردات . ولكن أصحابها الشعراء ظلوا على ذلك مظلومين إلى اليوم .

٢ ـ الشعر :

والشعر الجاهلي في نظر النقاد والعلماء ينبوع اللغة العربية ، وأساس للأدب العربي ، يكاد يلخّص كل الأغراض التي طُرقت ، وكل المفردات التي يتداولها العرب بعد ذلك . ولعل هذا الغنى الواسع جنى على الشعر فتطرق إليه شكّ كبير إذ قام بعض العلماء المستشرقين يستكثرون على العربّي غنى كهذا الغنى وسعة كهذه السعة . وهذا الغنى في المفردات والتراكيب ، زادٌ للعصور القادمة والأخيلة المختلفة ، لو وقف عنده أدباء هذا العصر في النقد والتحليل والتبسيط والتوضيح لبلغوا مبلغاً كبيراً .

وهذا الشكّ الذي راود بعض العلماء ظلم جوانب كثيرة

من هذا الشعر ، وظنّ المتأدبون أن الجاهلية في أكثر شعرها مخترعة ، مع أن أكثر هذا الزّاد الجاهلي انتقل إلى عصر بني أمية ، وعاش على ألسنة الشعراء الأمويّين في العصر الأموي .

فتقسيم العصور الأدبية ـ في رأي بعض النقاد ـ خاطىء لا يستند إلى علم واضح ، لان العصر الأموي امتداد للعصر الجاهلي في أكثر الصور والتراكيب . فاذا كان العصر العباسي انتقل الشعر الى رحاب جديدة ، وأدرك العرب أن جوار الفرس سينقلهم الى أغراض لم يكونوا يعلمونها وصور لم يكونوا يلمّون بها . وهنا يمكن تقسيم الشعر الى فنون أدبيـــة حسب رفعته وانخفاضه الى أن تسقط شُعلة الشعر ، ويذبل زهر هذا الأدب . فالعصر الأخير عصر الانحطـــاط وليس بعده إلاّ عصر الوعي الذي نعيش فيه .

وهذه اللّغة أدركها نوم كبير ، منذ عصر الانحطاط إلى بعث النهضة يكاد لا يحسب من عمرها في شعر ولا في نثر لأنه تكرار واعادة للمعـاني . فاللّغة العربية إذن عاشت أجيالاً كثيرة . وأغلب الظنّ أنها عاشت ستة قرون في ازدهار وقوة إذا حسبنا إن الشعر الجاهلي ازدهر في قرنين ؛ وإن الادب انتصر بعدها أربعة قرون حتى أواخر العصر الحمداني أو ما بعده بقليل .

هذه الثروة الواسعة من ألفاظ لم تسجَّل كلها في المعاجم

وهذه الصور لم تنقد كلها في الكتب ، ذلك لأنها زاد كبير وغنى واسع ، لم يقصد إلى طبعه كله الناشرون ، حين رأوا أنه صعب دقيق. فالمدرس يجب أن يلم بالمعلقات وبدواوين الشعراء كجرير والفرزدق والأخطل ، وأن يجمع من هذا كله خلال تحضيره كراسة تحوي عيون الشعر في اللفظ وفي المعنى . ولكن الجهد الذي يجب أن يبذله المدرس لن يكون ضائعاً بحال من الأحوال ، وإنما يجب أن يضاف جهد الجماعات التي لم تتهيأ لهذا ، وسنرسم الأسباب فيما يلي :

العقبات

العامية في لغتنا ـ أخطاء العربية في المدرسة وفي المجتمع ـ ساعات العربية وكتبها

ان العقبات كثيرة أمام مدرس اللغة العربية وعليه أن يتصدى لها ويتغلب عليها ؛ أولها :

١ ـ اللغة العامية : وهي مجموعة ألفاظ تحرفت وتصحفت عن اللغة ، فتنكرت لأصلها ، وتباعدت عن منبعها واختلطت فيها ألفاظ أجنبية دخيلة فأضافت إلى الكلام عبئاً على عبء ؛ حتى لقد خيل للغربيين أننا نكتب غير ما نقرأ ، ونتكلم بغير ما نكتب . فالهدف الذي يرمي اليه المدرس يجب أن يكون في تخفيف الحركات حين الارتجال ، وتقريب العامية من اللغة الفصحى . وذلك أولاً بحذف الألفاظ الدخيلة التي طرأت في

عصور الانحطاط وجاءت عن التركية وغيرها . وثانياً بحذف بعض الحروف كالباء في أول المضارع والميم في أوائل بعض الكلمات فتشذب الألفاظ العامية وتتجرد من عوامل اللهجات ، وبذلك نحسم مشكلة يقع فيها طلاب المدارس الاعدادية . فالبيت عدو لدود للغة التي ندرسها لأنه يتحدث بالعامية في كثير من مفرداته اليومية . وفيما عدا ذلك فان الأمية تبسط ظلها على كثير من بيوتنا وخاصة في الأرياف والقرى . وعلى المدرسة أن تهيىء جواً صالحاً في المساء للآباء والأمهات يقبلون ـ إذا ما انصرف الأبناء ـ الى الاستماع لمحاضرات المثقفين من المدرسين في لغة ميسَّرة بسيطة .

وكلما تثقف سواد الشعب عمد الى اصطناع الألفاظ العربية في كلامه وتقرب من الفصحى في استعمالاته ، فالبيت إذن هام جداً . ولا يقع الغرب في مشكلات عويصة ، كما نقع في مشكلاتنا اليومية . وهذه المشكلة تعترض مدرس العربية أول من تعترض . والمهم أن تبلغ الثقافة البيت عن سبيل الجريدة والاذاعة وغيرهما فتساعد المدرس على قتل اللغة العامية ، وهي أولى العقبات التي تعترض خدمة اللغة العربية .

٢ — المدرسة نفسها : وهي العقبة الثانية ، ويؤسفنا أن نغلو في الضراحة فنقول ذلك . لأن المدرسة لا تكون عقبة ولكن عكوف المدرسين لكثير من المواد المختلفه وفي بعض

المناطق والمراحل على العامية في تعابيرهم ، والألفاظ الخاطئة في جملهم ، هي التي تزرع الشك والشوك في سبيل مدرسي العربية . فقد يضبطون كلمة مخالفة للعربية ؛ وقد يتحدثون حديثهم كله بالعامّية ، وهذا ما يضطر وزارة التربية والتعليم الى إشاعة العربية الميسَّرة على ألسنة المدرسين ، فمدرّس العربيـة يبني وزملاؤه كثيراً ما يهدمون . وإذا استطـاع مدرسو التاريخ والجغرافية والرياضيات وغيرها من المواد أن ينطقوا بالعربية فصيحة أعانوا مدرس اللّغة العربية كثيراً ويسَّروا له أدواته وخدماته . ولـكننا في الواقع لم نصل بعد الى من يدرّس باللّغة العربية الفصحى الميسَّرة . فطبيعي إذن أن نطالب الى مدرسي العربية الالتزام بقيود الحديث في اللّغة الفصحى والبعد كل البعـــد عن اللفظ الخاطىء كأن يقولوا مثلاً : وجه صبوح وصحيحها وجه صبيـح ، أو أن ينطقوا بأفعال يخطئون في تصريفها فتقع في آذان الطلاب ، وتصبح المشكلة أمام المدرس مزدوجة في اللّغة العربية فهو يصلح ما يهدم غيره ، ثم بعد ذلك يعلي البناء .

فالمدرسة إذن تكون عقبة من عقبات تدريس العربية والمدرسون يجب أن يفرضوا على طلابهم التحدث بلغة الفصحى ، والعكوف على الارتجال الصحيح لأن ذلك يعين المدرس في تدريس المواد، وفي تعلم الدروس العربية كلها .

٣ ــ البيئة العامة : أما حال البيئة العامه في الشارع والحافلة فهو شديد الخطر ، لأنه يضطر المدرس إلى محاربة ما فسد من ألفاظ يحملها الطالب من مجتمع لم يبلغ بعد الى مستوى مثالي . فالسوق ، والنادي ، ودور التمثيل ، وصالات الشاشة المتحركة ، مما يرتاده تلميذنا ، فلو عمدنا الى زرع الشوارع بأسماء الأعلام وتزيين الواجهات لحكم العربية ؛ وترجمة الأشرطة الى لغة جميلة وفرض التحدث في الأفلام العربية المصرية بلغة عربية فصيحة لافدنا بذلك مدرس المستقبل ؛ ولكنه لم يقع حتى الآن .

وكذلك نلاحظ أن أفراداً كثيرين في بلادنا يلجئون في حديث البيت والمجتمع الى اللّغة الأجنبية ، فكثير ممن تخلّق بخلق الغربيين مال كل الميل الي الحديث بلغة تركية أول الأمر ، فرنسية بعد ذلك ، انكليزية هذا اليوم . وهذاهو الذي زاحم في بيوتنا انطلاقة اللّغة العربية الى ميادين النصر ، فقدوقر في أذهان أبنائنا أن اللّغة العربية تحتاج الى علاج لتدرك المعاني الغربية .

أما المجلات الغربية التي قد تدخل بيوتنا أحياناً ، وأما الصحف الأجنبية التي قد تشارك صحافتنا فليست شراً كهذا الشر الذي تدفعه الصحافة المصبوغة بأسلوب عربي ركيك وانشاء مفكّك رخيص يصدر عن بعض البلاد العربية . ان الصحافة الملتوية المنحطّة في تعابيرها وأساليبها قاتلة أشد القتل لأفكار الطلاب

وأساليب العربية عندهم . وهذا يسوقنا الى الحديث عن القصص الذي يصدر في الأسواق مترجماً ومؤلفاً ، لا نقصد الى معانيه فلسنا بالذين يقفون عند هذه الناحية فحسب ، وانما نقصد الى تراكيبه وتعابيره فهي قتالة فتاكة ، تعود أبناءنا الانشاء المتفكك . ولا يستطيع أن يداوي هذا الداء إلاّ الاشراف والمراقبة المسيرة على ما يكتب وما ينشر .

٤ ـــ ساعات العربية :

كانت وزارة التربية والتعليم لعهد الانتداب تخفض ساعات العربية فتجعلها مساوية لساعات تدريس اللغة الأجنبية ، وكلنا يعرف الهدف الذي كان من وراء ذلك . ولكنَّ أكثر الربوع العربيةقد تحرّر ، والبلاد التي نعيش فيها يجب أن تحس بالأمر الواقع فتضاعف الدروس العربية مضاعفة كبيرة وتقسم فروع الثانوية والاعدادية الى أدب وعلوم منذ الصف الأول حتى الأخير فتخصّ طلابنا بساعات للانشاء أوالتعبير ، منها الشفوي ومنها الكتابي وشرّ ما نخشاه أنْ لا يجد طلابنا ساعات كافية للارتجال والتعبير عما في نفوسهم شعراً أو نثراً ، فعدد الساعات مهمّ جداً .

ثم أن هناك أمراً في تماسك الساعات ، وتلاحم خدماتها وترابط أجزائها ، فالانشاء يعين المطالعة ، والمطالعة تعين الانشاء ،

والمفردات تكسبها المحفوظات ، والاملاء يكسب الاستظهار نصوصاً جديدة . فالعدد اذن من حيث الكم والعدة من حيث الكيف هدفان في اصلاح مناهج لدروس العربية .

ونحن ما نزال نتحدث كل سنة عن تطوير هذا المنهاج الذي ورثناه ورتعنا في ثوبه ، ولكننا لم نبدله تماماً كما يصنع الغربيون ، إذ يجعلون في التاريخ نصوصاً لادباء الرحلة وأدباء المعارك ويجعلون في العلوم نصوصاً أدبية في وصف الفضاء والكواكب كما فعل الدكتور أحمد زكي . وعسى أن تتلافى وزارة التربية في المستقبل هذا الأمر فتفصل بين فرعين : أدب وعلوم ، وتخص كلاً بنشاط محصوص . فالعلوم يجب أن تتعلق بالمادة وبالأرقام والادب يجب أن يلم بما في الضلوع من هوى مقيم لأرضنا وشعبنا في التاريخ والفلسفة والاجتماع ، وقد أجابت وزارة التربية مراراً طلباتنا فلبت كثيراً مما رغبنا فيه . وبقي كثير نرغب في النظر اليه وفي إصلاحه .

وهذه العقبات الكثيرة لا يذللها المدرس وحده فنحن لا نبسطها ليذللها وحده ، وانما نبسط المشاكل أمامه ليتجنبها وليعلم أي عبء يقع على كتفيه منذ يلم بالتدريس .

٥ ــ الكتب :

الى هذه الأعباء والعقبات نضيف عقبة الكتب فالكتب التي

يتداولها أبناؤنا في فروع المعرفة تغلب عليها الترجمة في العلوم وما اليها ، ولغتها قد تقع على الركاكة والتفكك فلا يفيد أبناؤنا في العربية فائدة كبيرة منها . وكتب اللغة العربية نفسها كتب تحتاج الى صقل في المختارات ، وتلوين في الثقافات ، كترجمة صفحات من الآداب العربية بلغة الفحول عندنا ، أو ترجمة الآثار العالمية بلغة جميلة فنية . وفي كل ذلك نعمد الى الاختيار الموفق والقطع الفنية . وهذه كلها قد تنفع في ادخال أفكار وتيارات جديدة على أدبنا . وحبذا لو استطاع مؤلفو اللغة العربية أن يترجموا أوراق الخريف عن اللغة الأجنبية واحتضار الصيف واشراقة الشمس ، والجبال التي تغني ، والبحيرات التي تضحك عن الأدب الغربي . وحبذا لو زين النص باللوحات المصورة لتكون هذه الألواح للطالب مرجعاً وبستاناً وروضة ، فالبيئة البيتية تحتاج الى هذا الروض - كما سماه الجاحظ حين قال - :

« الكتاب وعاء مليء علماً ، وظرف حشي ظرفاً ، وإناء شحن مزاحاً وجداً » أو حين يقول : « فمتى رأيتَ بستاناً يحمل في رُدْن ، وروضة تقل في حِجر »(١) فاذا كان عصر الجاحظ ينظر إلى الكتاب كبستان متنوع الأزهار والثمار ، مختلف في ألوانه فأين نحن في القرن العشرين من كتاب لا نكاد نتبين الصور

(١) الحيوان للجاحظ ج ١ ص ٣٩

فيه ، فاذا ما تبينّاها رأيناها شاحبة سيئة الطباعة ؛ فلا تكاد توحي، ولا تكاد تبعث أدباً أو خيالاً .

هذه الكتب يجب أن ينهض لها مدرسو العربية وأن يأخذوا عن روائع الأدب العربي ،وأن يختصروا من هذا وذاك وبذلك يقدمون الزاد الصحيح لمدارسهم وأمتهم .

الباب الثاني

اللغة ووظائفها

في حياة الفرد والمجتمع

ان أمام مدرس اللغة العربية هدفاً سامياً هو خدمة هذه اللغة التي عاشت أجيالاً توحّد بين العرب وتنهض دليلا على وحدة الشعب العربي . وقد أطلق العرب على من لا يتكلمون لغتهم اسم « أعاجم » ؛ فليست اللغة مجرد وسيلة للتفاهم ونقل الأفكار ، بل انها طريق لنقل العواطف والمعلومات . ان لكل لغة طريقاً خاصة أعدها لها ماضيها كما قال « كيركاغارد » ، وقالت مدام ده ستال عن الفرنسية : « ليست هذه اللغة مجرد وسيلة للتفاهم أو لنقل الأفكار والعواطف ؛ ولكنها أداة للعب المازح وللقفزات

الروحية التي يعبّر بعض الناس عنها بالموسيقى الحالمة أو الثائرة ، ويتخذ الآخرون وسائل أخرى للحياة في جوها » .

والطفل الذي يتعلم من أمه وأخيه ومحيطه فيأخذ اللغة وهي في الواقع طريقة من طرق السلوك في الانسانية وعامل من عوامل ربط الفرد بالجماعة يقدس مايقدسون ويأتي ما يأتون به. ومن لم يتكلم لغتك فليس منك ، كما يقولون . وقد فرق العلماء[1] بين اللغة والكلام ، فاللغة أمر جماعي لأنها مجموعة من الصور تختزن في الذهن الجماعي ، وهي ذات قيم موحدة عند جميع الأفراد ، والمرء يولد بلا لغة ولكنه يرثها وراثة جماعية .

أما الكلمة اللغوية فهي كالعملة في المصرف ، لها قوة التعامل ولكنها لا تمثل تعاملاً بالفعل . وللفرد عقل فردي وللجماعة عقل جماعي ، فاللغة مجموعة في نفوس أفراد الجماعة اللغوية وهم الذين يشكلون اللغة المشتركة « اللغة القومية » وهي التراث اللغوي الضخم . فالكلام اذن لغة الفرد واللغة كلام المجتمع ، ان العقائد والتقاليد وليدة تقليد فرد لسواه من أبناء جماعته ،

(١) في هذا الرأي نقاش كثير دار حول الكلام واللغة ، وانتهى بعض العلماء إلى انكاره كما انتهى بعضهم إلى توكيده ، ولكنه تفريق لابد منه في دراسة المجتمع ، انظر الفرد والمجتمع تأليف أو توجسبرسن، ترجمه بمصر الدكتور عبد الرحمن محمد أيوب ، ونشر سنة ١٩٥٤ .

والتقليد هام في كسب اللغة ، يقلد الفرد غيره في المفردات والتعابير ثم يحس بالمعاني ، وقد قال أحد العلماء : « إن الكلام باللغة الأجنبية هو تقليد لأهلها ومشاركة في معاني الألفاظ والعواطف وحينئذ تكون اللغة لغة أصيلة » .

اننا حين نتكلم لغتنا القومية نبتكر التعابير والأساليب ولكننا في حقيقة الأمر ناقلون عن القدماء . فالقوميات اذن تنهض على أكتاف اللغة . واللغة العربية لها في عالمنا موقع الصدارة . ولقد حاولت السياسة في مختلف الظروف أن تنحت من أثلتها وأن تنال من قوتها ، فهجم الشرق عن سبيل الترك والتتر . وهجم الغرب عن سبيل الفرنجة والبيزنطيين . ولكنهم جميعاً ماتوا على حدود هذه اللغة لأنها كانت أقوى من الموت فصمد العرب في حضارتهم وأدبهم بقوة هذه اللغّة .

وفي القرن التاسع عشر حاولت الدسائس الغربية أن تزرع في بلادنا مشاعر مختلفة منها دينية ، وهي أن تشغل بعضنا بالحرب على بعض ، فيحس بعض الناس أنه مرتبط بالغرب أكثر من ارتباطه بالأرض التي ولد عليها . ولكن ذلك أخفق كل الاخفاق على الرغم من البعثات الغربية والمدارس الأجنبية والمطابع المغرضة .

فالقومية اذن وليدة هذه اللغة التي يتفاهم بها الفرد والفرد ،

لا وليدة دين أو مذهب أو عنصر جنسي . وكل الذي يشاركك في فهم لغتك محبب اليك ، أثير عندك . ولذلك قامت اللغة العربية بربط الفرد بمجتمعه ، وقدمت خدمات عظيمة للقومية فتعاونت الشعوب العربية من مشرق ومغرب في الحفاظ عليها ابقاء على شعار القومية . فالقومية اذن تعتمد على اللغة ، واللغة تعتمد على مدرس العربية ، فأستاذ العربية عامل أساسيّ من عوامل القومية العربية .

لقد رأينا أن العرب حين أحسّوا بظلم العثمانيين قاموا يطالبون بأمر واحد هو تدريس اللغة العربية ، وعلمنا أن العثمانيين قاوموا هذا أشد المقاومة لأنه باب الى العزة والكرامة والاستقلال ففرضوا على مدارسنا اللغة التركية ، وأرادوا أن تكون لنا لغة مشتركة ، وأن نحسّ مشاعر القوم وأن نتأدب بأدبهم ، فساروا على ذلك ردحاً من الزمن ،وتغلبت لغتهم على كثير من مشاعرنا فقضى ذلك على الأدب شعره ونثره ، وعشنا في انقطاع عن الابداع برهة من الزمان وتوقفت حركات الفكر العربي أمداً غير قصير .

ولكن القوميات استيقظت في أوربا ورنّ صداها في نفوس أبناء العرب فأعجبوا كثيراً بالأمم الأوروبية التي سعت الى الوحدة والقوة عن طريق لغاتهم القومية ، فقام الناشئة في البلاد العربية يحملون مشعل الحركة القومية عن طريق اللغة العربية .

وعادت الينا نفحة العروبة والعرب ، معتمدة على اللغة لا على الجنس والعرق والمذهب ، مستندة على العواطف المشتركة والذكريات الموحّدة . وبذلك استطاع العربي أن يناصر العربي في كل مكان .وأن يناصر الشعب العربي كله معركة الجزائر .

فعامل اللغة في المجتمع عامل خطير تعتمد عليه نهضة الأمة وقيام الحكم ونصرة الوطن . ولهذا كانت اللغة العربية في الخطوط الأولى من كفاح العرب ، ومن هنا ينطلق الخطر على الغرب الذي يحاول جاهداً فتح المدارس الأجنبية للتفرقة بين أرباب اللغة العربية . فاختلاف اللسان يوقع اختلاف الفهم ، ويبعد عن الميراث القومي ، ويجعل المواطن مرتبطاً أشد الارتباط باللغة الغالبة على ذهنه ، المتمكنة من نفسه ، القائمة في شعوره وعواطفه فيقرأ هذا المواطن لغة القوم الأجانب وحدها ، ويمسك بالمسرح والسينما والاذاعة التي يراها متفوقة على مسرحه واذاعته ، فيذهب السمع بعيداً عن لغتنا وميراثنا ، كما يذهب النظر بعيداً عنا .

ومهمة مدرس العربية أن يستجلب السمع ويجتذب النظر ، ويقرب الأذهان من لغتنا المقدسة ، وبذلك يحفظ للوطن حدوده وقوته وحماه .

الباب الثالث

ميراثنا العربي

الحضارة الانسانية واللغة العربية

حضارتنا الانسانية

إن تاريخ الأمة العربية تاريخ حافل بالأمجاد قد اعتمد فيما اعتمد عليه اللغة العربية . ذلك أن الفتح العربيّ ساد مع اللغة العربية فغلبت اللّغة الداخلة على اللّغة المقيمة . والعجيب في الأمر أنّ اللغة المقيمة كانت لغة الحضارة والثقافة والقوة ، فكيف استطاعت اللّغة الجديدة أن تفتح القلوب والصدور ؟

يبدو أن العرب كانوا يسلكون إلى الأقوام المتحضّرة سبلَ الأخلاق قبل كل شيء ، فلا يكفي العلم في بعث الثقافة ، وإنما يجب أن يعتمد على الخلق . فالعرب دخلوا انسانيين الى بلاد الشام والعراق ، واحتلّوا أماكن كانت مرتع الحضارة البيزنطية

والفارسية،والروم والفرس آنذاك لهما ما لهما من ماضي القوةوالعظمة.

فلما دخلوا على هؤلاء الأقوام كانوا على تواضع عظيم أدهش الزمان وكانوا على عدالة عجيبة أذهلت المجتمع . وكان ذلك المجتمع المتحضّر في ذروة الفساد والانحلال ، والعرب الفاتحون كانوا في ذروة الجهاد والايمان ، يعتقدون أن المستقبل للصبر والجهد والمساواةوالعدالة ، وبذلك انتصروا وانتصرت اللغة العربية التي كانوا يتكلمون بها في ربوع واسعة تجاوزت حدود الشّام والعراق ومصر حتى بلغت أفريقية من الغرب ، والصين من الشرق .

ولكنّ اللّغة في كل مكان تتأثر عادة بتأثير الاقليم الذي تحلّ فيه ، وتأخذ من عقلية القوم وثقافتهم ما قد تحتاج إليه . فنشأت في مسير العربية وتقلبها على الزمان والمكان تيارات ثقافية خلال العصور من أقصى الهند الى أقصى الأندلس ، تناولت الثقافة في مختلف مراحلها على نشاط واسع وعبقرية غريبة . وتحدثت هذه العقليات كلها باللغة العربية ، فكأنها ذابت في بوتقتها ـ كما يقولون ـ ، وخلّفت تراثاً ضخماً واسع الرقعة في الجغرافيا عظيم الأبعاد في التاريخ ، لا يستطيع مؤرخ أن يشبه به ما رافق فتوحات الاسكندر والرومان ، إذا استطاعت هذه الفتوحات أن تترك ما تركت العربية في العقول والأفكار .

وفي مدة قريبة جداً تكلّم الاقوام الدّاخلون في عروبة

الوافد لغة عربية تقرباً الى العرب حيناً وسعياً وراء الرقي أحياناً . فكان من الفرس كُتَّابٌ في العربية وكان منهم نحاة ولغويون ، وكان من الأقوام المختلفة مؤرخون وجغرافيون . وهذا عظيم يستطيع المدرس أن يستعرضه لخدمة اللغة ونصوص الأدب قبل أن يباشر مهمته التدريسية ، فيجعل للثقافة على العصور العربية مجموعة أمامه يستخلص من نصوصها ما يذكره بعظمة التراث على اختلاف الفروع في التاريخ والجغرافية والفلسفة وعلم النفس والادب عامة.

تراثنا الفنّي

تاريخ وجغرافية : فالرحالة الجغرافيون خلفوا في تراثنا العربي صفحات بارعة من جمال الوصف وعظمة التصوير في المشرق والمغرب ، فابن بطوطة وابن جبير والمسعودي وابن فضلان وصفوا الأقوام التي رأوها ، فحلّقوا في سماء الابداع ، واستحضروا صوراً بارعة من عادات الشعوب مرسومة بأجمل ريشة وأروع لوحة نعدّها من تراثنا الأدبي الخالد ، يجب أن نختصر منها وأن نقدّم من غذائها صفحات لطلابنا . والمؤرخون وصفوا معارك التاريخ في الداخل والخارج ضد الأقوام المغيرة وضد القبائل الثائرة فكان من صفحاتهم ألواح بارعة كذلك ، تعدّ من أجمل صفحات الأدب على لسان ابن جرير وابن الأثير وابن كثير . ثم أن الذي اصطلحنا على تسميته بالأدب لم يكن إلاّ

أدباً موجزاً وقفنا فيه عند حدود بعض الشعر وبعض أساليب النثر .

شعراء وناثرون : فأدبنا ليس أدب ملوك وأمراء فحسب بل هو أدب الشعب كذلك ، جمع في برديه كل شكاوى الشعب وتظلّم الأفراد . فكم شكا أبو العتاهية من عبث الخلفاء العباسيّين وسوء تدبيرهم ، إذ ترك الشعب فقيراً يتحمّل الضرائب المرهقه ، وتشبّه في ذلك بأكابر الشعراء والفنانين ، فلم يلحق به فولتير أو روسو . والجاحظ نفسه صوّر البُخْلَ والكرم ، ورسم الناس في أبدع صورة . وكتبه ورسائله « كالتربيع والتدوير » « والحيوان » « والبخلاء » كلّها تفيض بالصفحات المبدعة ، فنستطيع أن نختار صورة تبذّ صورة « موليير » في البخيل ؛ وتفوق رسم بوشكين للريف .

والى ذلك نستطيع أن نبعد في تسقط أخبار الشعراء ، فليس شعراؤنا خمسة أو سبعة أو ثمانية كما فهمنا ، بل فيهم المخفِي المجهول والشاعر المغمور ، فيهم من وصف الرياض على اثنى عشر ألف بيت ، وفيهم من دخل المطبخ وفاحت من شعره روائح الصحون ، وخرج من البساتين وفي شعره ألوان الرمّان والكمّثري والتفّاح . وفي شعرائنا من وصف الدين والورع وفيهم من وصف التبذّل والمجون .

إنّ في أدبنا العربي ميراثاً لم نقرأه ، فهو في المعلّقات ،

وهو في الحماسة لأبي تمام والبحتريّ وابن الشجري ، وهو في « مختارات البارودي » وفي « الوسيلة الأدبية » للمرصفي ، وكلَّها تعطينا فكرة لم تكن عن الأدب العربيّ فليس الأدب مدحاً ورثاءً وغزلاً وهجاء فحسب . وإنما هو صور انسانية ترتفع الى سماء العبقرية حين تتَّصل بالنفس وتسبر أغوار الروح . والمادة في الشعر لا قيمة لها . فاذا عرج المدرّس الى أمثال هذه الكتب والتواريخ فهم بعض الفهم قيمة التراث ، واستطاع أن يجمع مختارات من هذا الأدب فيها العصر ، والمصر ، والجوّ ، وفيها فوق ذلك كلّه صورة للشعب كله على اختلاف طبقاته لا صورة للأفراد القلائل كما في بعض المختارات التي تشوه تراثنا .

واعلها ثورة جديدة في فهم تراثنا من جديد . إذ تتفتح الصفحات على أسلوب يختلف عما علمنا فنتقرّى جمال الحياة من أفواه الأدباء في رسم جميل وبيت عظيم وحقيقة واسعة ونفسية متفتحة أو أم حزينة الى غير ذلك ... وكلها صور للحياة يجب أن يختار منها المدرّس . وحياة الطفل وأمه . وعيش الزوج والأسرة في تقلب الأيام والفصول وتبدل الصباح والمساء ، وصور الطبيعة في مختلف الأنواء ، على فصول أربعة تضحك خلالها الأزاهير أو تعبس فيها الدنيا وتكتئب ، كل ذلك من صميم الأدب والميراث نجده في هذه الكتب التي ذكرنا من أُمهات التراث العربي الذي

خلـّفه الأجداد لخدمة لغتنا العربية التي ندرسـّها صباح مساء .

وليست اللغة مع ذلك وقفاً على دواوين الشعر والنثر . إنّها في كتب ابن سينـا والفـارابي . كما هي في صفحـات المؤرخين والجغرافيين وعلماء النفس والفلاسفة ، لأن هذه الـكتب مجتمعة تعين على فهم عقليتنا ومدركنا . ومن فهم الماضي استطاع أن يفهم الحاضر وأن يهيىء جيله لفهم المستقبل . فاذا استطاع المدرس أن يدرك سعة هذا الميراث أدرك قدسية اللغة العربية ، وعرف الرسالة التي سيعمل لها خلال حياته .

إن قدسية الميراث تنبـع من قدسية اللغـة وقد اشترك في ميراثنا رجال أصبحوا عرباً وأمم شاركت في بناء ثقافتنا وحضارتنا . ولنا أن نفخر على الزمان بأننـا لم ننظر في ثقافتنا الى عرق أو جنس أو مذهب ، فقد كنا معاً كأسنان المشط نخدم العروبة والعربية . وتسيل معارفنا في دروب القومية كما تسيل السواقي بالماء العذب لتنصب في هذا البحر الهائل بحر قوميتنا ولغتنا .

المهمة الثقافية :

وحين يدرك المدرس هـذا الواجب الضخم المقدس ويسعى الى فهم مهمته بتثقيف نفسه أولاً ، وفهم ما هو قادم عليـه من واجب وعمل ، يستطيع أن يسير بعيداً جداً في التوفيق . فليس المدرس آلة لتلقين المحفوظات والنحو وترديد الأبيات ، ولكنه

صانع لجيل ومنشىء لشباب يكوّنه على طراز جديد من فهم الميراث العربي وتكوين الأديب المقبل .

فالمدرّس يتخذ العلم مهنة في واقع الأمر ، ولكنه فنان يرسم الطريق ويهيىء اللوحة بأجمل الألوان وأزهى الأشكال ، والطالب بين يديه مثل قطعة قماش بيضاء يرسم على وجهها بريشته البارعة ما يريد من معلومات تجمع الى الجمال عمقاً وتجمع الى هذين سعةً في التفكير وتلويناً في الأدب . لأن المدرّس يفتح النوافذ على أدبنا القديم الذي ورثناه ، ويفتح النوافذ على الأدب الحديث الذي تعطيه الانسانية العالمية بسخاء . والتيار الذي يطوف برؤوس الطلاب يفد من ريح الشرق القديم ومن ريح الغرب الجديد فينتعش هذا الرأس، ويقوى هذا الخيال، وتكون اللوحة التي نرسمها من أجمل ما تقدّم الى الوطن العربي .

ان الطالب العربي يجب أن يدرك عظمة قومه بين الأمم وعظمة لغته بين اللغات، لأنها ليست قليلة في الأزمان وليست قليلة في الرقعة ، وليست ضعيفة النتاج ، لكنّها وقفت عند القرن الخامس عشر للميلاد ، ونامت . فاذا هي اليوم يقظى تسارع الخطا في نهب الزمان للّحاق بالثقافة الجديدة وطيّ المسافات التي أضاعها المتأخرون فقد ظلمهم الزمان . وعلى مدرّس العربية أن يُشعر طلابه بوجوب

هـذا اللحاق لئلا نبقى في القرن التاسع عشر ولنلحق بركب الانسانية في أعمق الشعر وأحدث النثر ، فنجعل منهم القاصّ والروائي والمسرحي والوصّاف والشاعر ، لعل أدبنا يترجم الى آداب الغربيين فيأخذون عنا كما كانوا يفعلون قبل عشرة قرون .

والمهم أن ينقل المدرس عن القديم والجديد وأن يكون وسطاً مبشراً بعظمتنا في العربيّة وعظمة الانسانية حين يمكن الانتفاع بها . وبذلك يقوم المدرس بواجبه في تكوين جيل يقف لفروع اللغة العربية مما نبسطه في الصفحات القادمة .

الباب الرابع

النقاط الهامة قبل التدريس

دراسة الوسط ـ وضع الصف ـ جلال المهمة ـ التخطيط
فائدة الدروس الاخرى لتدريس العربية

١ ـ دراسة الوسط

يجب أن يعلم المدرس بمهمته قبل مدة من مباشرته العمل ، فيعرف قبل كل شيء في أي مكان سيتولى مهمته وما صلة المكان بالتاريخ أولا ، وصلة المكان بالحالة الاجتماعية ، ثم بالحاله الثقافية ، وان ذلك كله يدل المدرس على الخطة التي يجب أن ينتهجها حيال محله الدائم ، أو مكانه الذي يقيم فيه سحابة يومه على الاقل .

وفهم عقلية الحي وعقلية الطلاب هو كل الزاد الذي يغذي تجربة

المدرس ، فقد يكون للحي أثر في التاريخ القديم أو الحديث أو في الحركات الوطنية . وقد يكون على فقر أو على مرض فتخلف الطلاب في مادة ماقد يدفع المدرس الى فهم الاسباب التي دعت الى هذا التخلف وقد يعزوها الى الوسط والبيئة مما يشير اليه علم النفس .

وعلى المدرس دائماً أن يعتمد أسلحة علم النفس والتربية في حل مشاكله ، فقد يكون الوسط ، الذي يدرس فيه ، آخذاً بعادات منها التعصب الى حد يظن معه ان هناك اهمالا أو استصغاراً من قبل المدرس لبعض هذه العادات التي قد يجهلها .

ومشكلة الحي هامة في نظرنا ، لأنها تدلنا على الطريقة التي نعامل بها طلابنا ، فيجب أن نعرفهم معرفة الاب لابنائه ، لندرك النواقص ونكملها فنتسامح حين يجب التسامح ، ونقسو حين نحتاج الى القسوة . والمهم أننا نعرف كيف نختار أمثلتنا في العربية مما ينفع الوسط ويشفي المرض أو يمحو العادات البشعة ، أو يزيد في الصفات الحسنة ، وذلك عن طريق الدروس العربية .

٢ — وضع الصف

يجب أن يعرف المدرس كذلك وجهة البناء نحو النور أو ضد النور ، وعدد الطلاب وأسنانهم حين يتجاوزون المعدل للسن القانونية في بعض المناطق . وهذه هامة جداً كذلك ، لأنها تضطر المدرس الى

التفكير ملياً في جاستهم من حيث الطول والقامــة ، وقصر البصر . فدروس اللغة العربية ليست مما يلقى كله إلقاء ، وخاصة في الصفوف الاعدادية . وانما يجب أن يشترك في اصطيادها ، كما تقول كتب التربية ، ثلاثة عوامل : ـ

١ ـ الحواس الخمس

٢ ـ الانتباه المرهف

٣ ـ الحب الشديد

ولذلك على المدرس أن يسأل أولا ادارة المدرسة عن أعمار طلابه وأمكنة ولادتهم ، وأن يسأل عن التقارير الطبية في قصار البصر ، أو في القضايا العقلية والصحية . ثم عن آبائهم وأسرهم ، هل قضوا في ساحة الجهاد ، أم يقضون أيامهم في المستشفيات ـ لا سمح الله ـ .

وربما كان لمشاكل الاسر أثر كبير في توجيه المدرس للعربية من حيث اختيار الموضوعات في التعبير وغيره ، ولذلك يحوي المدرس « كراسة تربوية» لهؤلاء الطلاب يرجع إليها دائماً ، كلما عنت له مشكلة من حيث شذوذ الطالب أو تخلفه ، أو تأخره عن زملائه .

أما الانتباه فقد يكون للطالب حادث يومي معين يتكرر أولا يتكرر ، أو قد يكون لجلسته مع زملائه علاقة بهـذا الانتباه . وأما الحب فبعثه نحن كمدرسين ، فيجب ان نفهـم المهمة الملقاة على عاتقنا بكل مايحيط بهذه المهمة من ملابسات ومن شروط وأحوال ، كما

يفهم الأب الوالد حال الاسرة سواء بسواء .

٣ ــ جلال المهمة

وهي أساسية جداً في حياة المدرس ، فعليه قبل كل شيء أن يعرف كيف أعد نفسه لتدريس العربية وماهي أسلحته في تدريس المدارس الاعدادية أو الثانوية ، وهذه الأسلحة ليست قليلة . فعليه أولا : ان ينسى أنه عالم فحسب ، بل يعرف أنه مدرس قبل ان يكون عالماً ، فيجمع في كراسته مجموعة ذكرياته الماضية عن مدرسته ، ليسأل نفسه عن خطأ مدرسيه أو عن أفضالهم وأياديهم .

وأحسن تجربة في التدريس هي التي يمر بها الانسان نفسه تلميذاً ثم مدرساً . وفي الكراسة التربويةالتي طلبنا إعدادها يذكر في الصفحة اليمنى منها« المحاسن » وفي اليسرى « المساوئ »يسترجعها بذاكرته، فيتجنب المساوئ ، ويكلف بالمحاسن . وهذه الكراسة يجب انترافقه وهو مدرس أبداً ، فيسجل على صفحتيها محاسنه ومساوئه ، ويعرف أي صواب وأي خطأ اقترف . ومحاسبة النفس في المهمة ذات أثر كبير في النجاح .

٤ — التخطيط

وعليه بعد ذلك أن يجعل كراسة ثانية لدروس اللغة العربية جميعاً على انها وحدة لا انفصام فيها ، فليس في اللغة العربية من حيث النتائج

والغـايات إلا اتقـان القراءة والكتابة . أما القراءة فهي ما يرى ، وما يحفظ بعد أن يرى ، ثم ما يحلل بعد أن يفهم ما حفظ . وأما الكتابة فهي بقية ما نسميه بالتعبير والتحليل والاملاء ، وغير ذلك وبالقراءة والكتابة يستطيع المدرس أن يعد صفحات مختارة من أجمل النصوص العربية ، ومن أجمل الترجمات الغربية. ثم أن يفهم لماذا يقوم بالتدريس بعد أن يطرح هذا السؤال الكبير : « لماذا أعلم العربية ؟ ولماذا أتخذ هذه المهنة بالذات ولم أختر غيرها ؟ »

ان المهمة المقدسة هي في ان يفهم هو نفسه ما فاته من قبـل ان يفهم على عمق واستيعاب ، ثم أن يذيب ذلك كله في ذاكرته ، وان يسكبه على عقلية طلابه سنة بعد سنة ، يرتفع بهم ويرتفع ، حتى يجعل من طلابه أشخاصاً يشبهونه في حبه للعربيه .

وقبل الاقدام على المهمة اذن يجب ان يتثقف المدرس ثقافة تختلف عن ثقافته الجامعية ، بأن يوجه ذاكرته الى عقلية كان عليها حين مر عقاعد التلمذة فترتبط الذاكرة والكراسة جميعاً ؛ ويصبح كأنه يسير وفاق كراستين ، كراسة ذكرياته الماضية وكراسة أعماله الحاضرة.

يذكر مثلا : كيف كان يتلقى الانشاء في موضوع يكتب على كلمتين في السبورة . ثم كيف يجب أن يصنع اليوم ؛ وذلك مثلا بأن يستقرىء العناصر من طلابه ، ويرتبها بعد ذلك ، ويحذف منهـا ، ويبقي ثم يرتب هذه العناصر فيجعل الطلاب يعالجون منها مايريدون

ويكمل على قطعتهم قطعة للانشاء ، ويشترك معهم في الانشاء ، خلال الصف ، ويثير في نفوسهم نقاطاً هامة تعتمد على الخيال . فيخرج من جعبة مذكراته الماضيــة والحاضرة ذكريات جديدة قديمــة ، مناسبة لاعمار الطلاب ينسج من بردتها قطعة نموذجية ، لا ترتفع عن مستواهم الا في بعض العبارات التي قصد الى تعليمها في الانشاء ، واضافتها الى المصرف اللغوي الذي يملكه كل منهم .

فالمهمة اذن ليست مهمة ارتجارلية ، ومن الخطر أن يرتجل المدرس كما يرتجل غيره بل يجب ان يضع خطة للاعوام كلها ، فان لم يستطع فليضع للعام نفسه، وذلك بأن يوزع منذ مطلع العام الدراسي ساعات الاستظهار ، والانشاء ،والقراءة ، والقواعد على السنة كلها ،في شكل جدول عام يصور الاسابيع كلهــا ، مع حســاب الفرص ، والعطل الرسمية ، في شكل تقريبي .

وعليه أن يضع ذلك على شكل مربعات يملؤها منذ مطلع العام الدراسي ، ثم يشذب فيها ، ويصلح كلما خطرت له فكرة . وبذلك تكون قطع التعبير مثلامتكاملة متناسبة منسجمة ، يبدأ بالخريف ويختم بالربيــع ، ويعرف كيف يضع موضوعاته فيما بينهــا ، عن ورق يسقط كأيام العمر فتدوسه الارجل ، ومطر ينهمر كرذاذ على زجاج النافذة ، فكأنه يذكر باليقظة والحياة . فاذا انتهى الشتاء وصف نهايته الجميلة ، والارض قد تعطرت بعد الحمامات الهائلة ، فأخرجت من قلبها

أجمل ما يحوي القلب غـذاء خيراً وفيراً .

فالتعبير أفـكار وصور يجب أن يملأ المدرس بها ساعات تفكيره للعام كله سلفاً ، ثم يحور فيها اذا عرضت له تجربة تبدل رأيه .

وهو كذلك في الاستظهـار يختـار من العصور ألواناً تتـكامل كذلك ، فيه تهنئة بولادة ، وفيه فرح بقدوم زائر ، وفيـه سخرية بصانـع لا يمهر بعمله ، أو مغنية مقهورة لابن الرومي ، وفيـه نضال اليابانية التي لا تنثني عن رمي النبال بعينيها ، وتصميد الجراح بأناملها فهذه صور تعين التعبير للعام كله وتعده اعداداً عاماً كذلك .

فاذا جاء النحو جعلنا القطع الانشائية واسطة لشرحه ، فتعانقت الدروس عناق الود والحب ، وألفنا الطلاب حولنا كما تتآلف الطيور حول النبـع النمير ، ذاهبات آتيات يذهبن خماصاً ويرجعن مثقلات .

وكذلك تكون مهمة المدرس أن يحمـل عقل الطالب وثقافتـه ما يستطيـع أن يحمله ، فيـبرع في التخطيط ، ويفوز في التطبيق ثم تكون له العاقبة في النصر والثواب عنـد الله وعنـد الوطن وعنـد نفسه .

ونحب أن نذكر المدرس الجديد للعربيـة بأمر هام ، وهو أن يفكر تفكيراً جدياً ، قبل وضع هذا التخطيط ، بعلاقة الدروس العامة بعضها ببعض ، وصلاتها فيما بينها وفائدتها للعربية ، كالتاريخ ، وعلم

النفس ، والصور والرسم مما يفيد منه هو نفسه أو يفيد منه طلابه كما نوضح فيما يلي :

٥ — فائدة الدروس الاخرى لتدريس العربية

إن صلة الدروس عامـة فيما بينها يجب أن نعالجها معالجة عميقـة ، فالدروس كلها تهدف الى الثقافة ، وهذه الثقافة يجب أن تكون بلغة المواطن . ولغة المواطن هي التي تربط بينه وبين زميله فتسمى « لغة الميراث » . وبهذه اللغة الشريفـة ـ أي العربية ـ يجب أن تدرس دروس المدرسة كلها . وهذه الدروس تعين على معرفة اللغة العربيـة معرفة غير مباشرة . ونحن نفترض أن المدرسين في الفروع الاخرى يجيدون تدريس العربية إلقاء وكتابة ـ كما قلنافي الصفحات السابقة ـ وحين تنصب المفردات من الدروس المختلفة يستطيـع الطالب أن يرتوي من الماء العذب المتجمع . والسواقي كلها تنصب في هذهالبحيرة الجميلة . ولنضرب الأمثلة لتوضيح ذلك :

١ — اطار التاريخ

اذا نظرنا الى التاريخ وقلبنا صفحاته نجد في المفردات التاريخيـة ما يمكن ان يكون لنـا عوناً ، وفي الصور ما يمكن ان يكون مادة للطلاب فمقتل وزير ما او خليفة يعين الصفحات الأدبية ويوشيها . ولا يمكن للعربية ان تعيش منفردة بدروسها الا اذا استعانت باطـار

التاريخ . والذين يدرسون الأدب العربي يعمدون دائماً الى ايجاد الجو التاريخي الذي عاش فيه المؤلف .

ونحن اقترحنا ان نوجد جواً تاريخياً لأكثر الدروس التي نلقيها من قراءة واستظهار وتعبير . وبغير الجو التاريخي لا يمكن للمدرس أن يلفت النظر . فحين ندرس مثلا قصيدة « لشوقي » في الثورة السورية نستعيد صفحات التاريخ لهذه الثورة المباركة .

وفي صفحات التاريخ التي درسها الطالب على أيدي غيرنا مايعيننا على التوضيح . وهنا ألفت النظر إلى أن على المدرس ان ينظر في البرنامج للعام كله - كما قلت قبل قليل - من حيث التاريخ والجغرافية ، فيوفق بين ما يلقيه على طلابه ، وبين ما يتعلمونه هذا العام ، أي أن لا يحدد نفسه بحدود برنامجه العربي ، بل ينظر في صلاته بالدروس الاخرى .

علم النفس

على مدرس العربية أن يستعين في دروسه كلها بمادة علم النفس فقد تعلمها من قبل وعليه أن يتابع نظرياتها ، وآراء المربين الذين استقوا من علم النفس في التدريس. بل عليه ان ينظر بمنظار علم النفس إلى كثير من دروس المدرسة الثانوية فيجد فيها عوناً كبيراً . وعلى المدرس أن يستغل الصفحات التي قرأها في هذا الباب ، وأن يروي عن كبار

الكتاب ما يعين في دروس الادب والتحليل . وقد علمنا أن صفحات الفلسفة وعلم النفس شديدة الصلة بالادب العربي ، واللغة العربية . فاذا ما عمد المدرس الى تحليل شخصية أدبية ربط بين علم النفس وبين دروس اللغة العربية .

ولنضرب مثلاً بالشاعر المتنبي ؛ فانه لم يحتقر الدنيا لانه كان ارستقراطياً مترفاً ولم يزدرها لانه كان ثرياً ، ولكنه احتقرها لانها كثيراً ما حظي فيها الاغنياء وحرم فيها الاذكياء ، فرفعت وضيعاً ووضعت ذكياً . وأشعار المتنبي لا تدل على عظمة النفس او التعالي فحسب ، وانما تدل على السخرية البالغة . فلا يمكن لطالب ما أن يدرس أديباً ، أو قطعة لأديب إلا اذا تمكن من فهم نفسية الاديب ، وذلك متصل بعلم النفس . وكتاب البخلاء للجاحظ تتصل صفحاته بحياة الجاحظ نفسه اذ كان فقيراً دميماً فلا يجد في الخلق من يدنو منه ، أو يسف عن مرتبته في هذين. لذلك نظر بعض الادباء الى كتاب البخلاء على أنه صفحات هجاء لاممة فهي تتصل بعلم النفس في كل سطر . فلا يمكن فصل الأديب عن الادب الذي خلفه .

الرسم والتصوير

وأما النقطة الهامة الاخرى فهي الخدمة الرفيعة التي تقدمها لنا دروس الرسم والتصوير ، انها خدمة مثالية اذا عنينا بها أشد العناية . وخاصة حين نحلل قطعة أدبية اذ يجب أن ننفذ الى الأنوار والظلال، ونقف منها موقف المتفهم ، ونرجع الى دروس الرسم والتصوير ، فنفهم

الالواح التي كتبها شوقي في قصر «أنس الوجود» حين تزعزع القصر وهبط الى الماء ، فرأى شوقي أنه يشبه أذرعاً بضة نهضت من خلال الماء كأنها تسعى الى النجاة من الغرق .

وأما «مطران» فقد وصف بعلبك ورسومها ، وتماثيل الأعمدة ، كأوراق العنب وآلهة اليونان، رسماً يجب أن نستعين به على فهم قصائد مطران ومايشبه قصائد شاعر القطرين . ذلك هام في خدمة الدروس بعضها لبعض . ونحن لن نعرض لكل مادة على حدة ـ كما عرضنا ـ وانما ننصح بصورة عامة قبل التدريس بما يلي :

١ ـ أن يقرأ مدرس العربية منهاج العربية للعام كله ، فاذا استطاع فليقرأ منهاج المدرسة كله ، وبذلك يحصي على ورقته مايستطيع أن يفيد منه في شروحه وتعليلاته فيبني دروسه على مايدرس زملاؤه . والمدرس الحكيم هو الذي يستعين باخوانه ودروسهم ، فيبني ولا يهدم أي يؤكد ماقالوا ولا ينقد في تحطيم . وكل نقد يوجه الى درس ما هو معول في هدم جدران المدرسة ، وكل تشكيك بزميل من زملائه يشكك في درسه نفسه ، فالطلاب لا يعرفون التمييز وانما يعرفون الجمع والشمول .

٢ ـ على المدرس أن يجتمع الى زملائه في المواد الأخرى ، فيتباحث معهم ، ويتخذ فكرة من طريقتهم ، يعينهم ويعينونه ، ومدرس التاريخ في العصر الأموي أحسن زميل لمدرس العربية في العصر الأموي

يلتقيان على أكثر من صعيد واحد ، وإلا فكيف يدرس الاخطل إذا لم يعرف الطلاب عبد الملك بن مروان . وهذه الصلة لم تكن نتلفت إليها من قبل . وانما نحن مضطرون إلى ان نطلبها في هذه السنين طلباً .

وليس على المدرس أن يحبس طلابه في موضوعات العربية على كتبها المقررة فحسب، بل عليه أن يشير الى ما في مكتبة المدرسة من كتب التاريخ فيطالب اليهم مثلا « حياة نابليون » لاميل لودفيغ ، في صفحاته التي كتبها عن جزيرة « القديسة هيلانه ». ويلخص الطالب هذه الصفحات أو يكتب في نفسية ملك أسير نزل عن العرش، أو يقرأ قصص الحمراء « لارفنغ » يستخلص منها عبرة لسقوط الاندلس في أيدي الاسبان ، أو يقرأ غير ذلك مما يفيده في دروس اللغة العربية المختلفة فكل الدروس تفيد العربيه بصورة غير مباشرة .

الباب الخامس

الطرق العامة للتدريس

أنواع الطرق

قبل أن نبحث في « الطرق الخاصة » ، نحب أن نلم بكلمة عجلى ، تبين أنواع الطرق في تدريس العربية . ولقد عنى المربون باستقراء الطرق المختلفة ، واستقرت آراؤهم على عدد من الطرق النافعة . ولن نطوف هنا بتاريخ اكتشاف هذه الطرق فذلك أمره إلى أصول التدريس العامة وانما نريد أن نقف على الطرق المختارة[1] لتدريس اللغة العربية ونفعها ، وإن هذه الطرق تنقسم الى أقسام ثلاثة :

١ — الطريقة التلقينية

وهذه الطريقة تقف عند حدود الالقاء والأخبار ، فتسمى في

---

(١) هذه الطرق العامة معروفة مشهورة ، لكننا نذكر بها هنا فحسب ، توطئة وتمهيداً ، على أن ندل طلابنا على « أصول التربية وفن التدريس » تأليف أمين مرسي قنديل ، حين يبغون التوسع والبسط .

بعض الكتب « بالالقائية » ، وفي بعضها الآخر « الأخبارية» وهذه الطريقة تدور حول إلقاء المواد في أذهان الطلاب إلقاء بحيث يتلقنون ويسمعون ، ولا يشتركون . فهي أقرب الى المحاضرة منها الى التدريس يتكلم فيها مدرس العربية وحده ، ويستمع الطلاب مايلقى إليهم .

وطبيعي أن تكون هذه الطريقة ألصق بالجامعات وبالدروس العليا للمدارس الثانوية . ولكنها لاتنفع دائماً في المدارس الاعدادية ، فقد يحتاج اليها المدرس في فترات معينة من الزمن للدروس ، كأن يلخص الدرس أو يباشر الدرس أو يفصل بين ماده ومادة ، أو يصل حين يمهد للانتقال . وهي لذلك يجب ألا تتجاوز عشر دقائق في المدارس الاعدادية، لأن الطلاب لا يستطيعون أن يستمعوا أو يشاركوا أبعد من ذلك، فالطريقة تضيع عليهم فرص النشاط . ولكنها على كل حال مفيدة إذا احتاج اليها المدرس بالحاح لضيق الوقت أو اختصار الطريق وخير سبيل هو مزجها بغيرها .

٢ — الطريقة التنقيبية

ويفهم من اسمها أنها تعتمد على « التنقيب » ، فندفع المدرس الى العناية بطرح السؤال على أن يترك البحث على كاهل الطالب . مثلا يترك للتلميذ أن يبحث في الديوان عن قطعة محفوظات ، وأن يختار أبياتاً منها ، ويترك له كذلك أن يبحث عن أجمل صفحة في كتاب

يقدمه اليه ، ثم يعود الطالب بخلاصة تنقيبه وبحثه ، ويكون بحثه إما في خزانة أبيه ، أو مكتبة المركز الثقافي ، على أن يستوثق المدرس من ان ذلك لا يثقل على الطالب ولا يعطل عليه أمر العناية بدروسه الأخرى في المدرسة .

وهذه الطريقة واضحة تحتاج الى أمرين اثنين : ـ

١ ـ عدد قليل من الطلاب .

٢ ـ استعداد وافر في المواد اللازمة ، وأقصد غنى المكتبات وتوفر الآلات والمصورات والمصادر .

وهي تستعمل اليوم في كثير من مدارس سويسرة وأمريكا ، وهي نافعة جداً أوصى بها المواطن السويسري « جان جاك روسو » في كتابه « أميل » . واقترح على المربين أن يبحث الطالب بنفسه عن ثروته وغذائه الثقافي ، وهي طريقة يعرفها روسو بقوله :

« ولا تدع الطالب يعرف شيئاً أخبرت به إلا اذا فهمه بنفسه » فليس له أن يتعلم وانما عليه أن يستكشف ، وطبيعي أننا نستطيع أن نستعمل هذه الطريقة مرة في كل شهر ، أو في بعض الأحيان . وهذه الطريقة نافعة جداً إذا توفرت لها الأسباب والوسائل ، وطبقت تطبيقاً حسناً ولكننا لانزال في أول الطريق من حيث المكتبات في كل صف ، أو في كل حي ، أو في المتناول الميسور .

٣ ـ الطريقة الاستنتاجية

وهي الطريقة المثلى ، تعتمد على الاستنتاج ، فيطرح المدرس أمثلة من النحو يعرضها على طلابه ، ويبعثهم على الاستنتاج ، فيسيرون رويداً رويداً ، حتى يبلغوا الى إخراج قاعدة يطبقونها على هذه الأمثلة فمثلاً ايراد عدد من الاسماء معتلة بالألف تشترك معاً ، وعدد من الأسماء معتلة بالياء تشترك معاً ، ثم البحث عن وضع هذه الاسماء في الرفع وفي النصب ، والخفض. كل زمرة على حال مشابهة فيخرج الطالب بقاعدة من نفسه يستنبطها استنباطاً ، وبذلك يكون قد بلغ مرحلة الفهم .

وهذه الطريقة شائعة جداً ، يعتمدها المدرسون غالباً ، بل انهم يستعملونها الى جانب طريقة مخالفة لها ، لكنها شائعة كذلك وهي طريقة « القياس » يترددون بينهما ، ويختلفون اليهما ، والفرق واضح في التفريق ، نعرضه فيما يلي بالموازنة بينهما في ايجاز سريع .

القياس والاستقراء

اذا سار المدرس من الجزء الى الكل فهو استقراء . واذا سار من الكل الى الجزء فهو قياس . والاستنتاج شامل لهما ، يطبقه المدرس كما يريد حين الحاجة . والمهم أن يسير من المعلوم الى المجهول أي من المعروف عند طلابه. فاذا كان الكل معروفاً عرضه ، واذا كان الجزء أشد وضوحاً عرضه . وعليه أن يسير من البسيط الى المركب غالباً .

وسنرسم في الجدول التالي الفرق بين الاستقراء والقياس.

الاستقراء	والقياس
١ – يبدأ من الخاص إلى العام	١ – يبدأ من العام الى الخاص
٢ – يتحرك العقل من البسيط الى الصعب	٢ – يتحرك من الصعب ليبلغ البسيط
٣ – يؤدي الى حقائق عامة جديدة	٣ – لا يوصلنا الى حقائق عامة جديدة

وطبيعي أن تكون طريق الاستقراء هي طريقة الكشف ، فيتوجب تطبيقها على أمثلة النحو ، مثلا ، من أسم واحد الى آخر معه حتى ينتهي الى قاعدة في المثنى والمعلول أو غير ذلك ـ كما رأينا في أمثلة الاسماء المعتلة ـ

وأما طريقة القياس فهي طريقة التوضيح ، وقد كانت وحدها سائرة في مدارسنا ، أي أن المدرسين يبدأون من القاعدة ويضربون الامثلة عليها ثم يطبقون .

واليوم يجب أن نعتمد على الطريقتين جميعاً ، فنجعل ثلثي درسنا على الاستقراء ، لنصل الى القاعدة ثم نعمد الى القياس ، ونستخرج أمثلة نطبقها على القاعدة ، والامر في ذلك يرجع الى حكمة المدرس حين يغلب طريقة على طريقة في درس معين ، ثم يعمد الى التغيير والتبديل حسب حاجته .

ففي الاستظهار مثلا يبسط النص أو يستخرج من قراءاتهم نصاً بأن يدل الطلاب على أجمل نص قرأوه ، فيختار هذا النص ويمليه ، وهو نصر كبير في الاستقراء اذا ماوقع . وملخص القول أن الطريقة التي يتبعها المدرس تعتمد على ذكائه أولا ، وتجربته ثانياً ، يمزج الطرق حين يريد ويصطنع الشكل الذي يريد .

الباب السادس

مراحل الدرس

بعد أن يختار المدرِّس لدرسه طريقة معيَّنة يرسم لها خطتها وتصميمها ، يجب أن يحرص أشد الحرص على أن يكون هذا الدرس شاملاً لمراحل معينة لا يخلو منها درس وهي :

١ — التمهيد
٢ — العرض
٣ — الربط
٤ — الاستنتاج
٥ — التطبيق

وهذه المراحل انتهى إليها الفيلسوف هربارت الألماني (مات سنة ١٨٤١م) ولذا تسمى باسمه ، وقد تابعه المربون في تطبيق هذه المراحل على شيء من الاجماع . وسنعرض بالتحليل الموجز لكل مرحلة على حدة :

١ — التمهيد :

المدخل إلى الموضوع في أية طريقة من الطرق ، ويعتمد

على أشياء مختلفة شتى : منها القصة ، أو الحوار ، أو الصورة ، واللوحة أو بسط الفكرة . ولكنَّ المهم في التمهيد هو أن يثير في نفوس الطلاب الذكريات المشتركة فيشدّهم إلى ساحة الدرس ويقربهم من الموضوع بطرق مغرية جميلة . وعلى المدرِّس أن يذكر هذه الطرق التي ينبغي أن يسلكها في إعداده الدرس ، واحدة بعد واحدة ، بأن يقول مثلاً : « قبل أن أقدّم لقصيدة البحتري في « إيوان كسرى » ، يجب أن أحضر صورة « الطاق» عن مديرية الآثار كما صوّر منذ عهد قريب ، ثم أن أطلب إلى الطلاب وصف الصورة ارتجالاً فاذا استطاعوا ، وقدر بعضهم على وصفها نثراً أو شعراً[1] أخرجتُ قصيدة البحتري وقرأتُ الخ . »

وهذا التمهيد أساسيّ لأنه واسطة من وسائط النجـــاح . وذلك لأن هذا التمهيد ـ كما يفهم من اسمه ـ سبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه وإتقانه . والأستاذ الماهر في العربية هو الذي يستطيع أن « يمهّد » بغير تكلّف أو تعمّل ، فلا يظهر لطلابه ما يصطنع من سبل في إفهام الدرس ، أو فرش الطريق بالأزهار لا بالأشواك ، والطلاب يجب أن يحسّوا من وراء هـذا التمهيد ببراعة المدرس . فاذا تكلف حديثاً خارجياً او لغطاً حزبياً ، أو

(١) من الأهداف في تدريس العربية أن يمارس المدرس كل أنواع التعبير النثري أو الشعري كما سنرى بعد قليل .

موضوعاً اختلقه اختلاقاً خلق في نفوس طلابه ثرثرة لا تفيد، وتفككاً لا ينفع، حين يكتبون أو يحاضرون في مستقبل حياتهم فالطالب يقلّد أستاذه دائماً إذا أحبه وقدره؛ ويريد أن يكون صورة عنه في المستقبل.

والتمهيد كذلك قد يكون علة العلل في الفشل. فقد يدخل المدرس ولا يستطيع أن يهيئ الجو بأن يسكت الطلاب في عنف، أو يكتب على السبورة سلفاً اسم الدرس الذي سيُلقى، والموضوع الذي سيُعطى، فكأنه أفهمهم أنه جاء لهذا، وما جاء إلاّ له. والواقع أنّ مدرس العربية ليست مهمته خلال الساعة في تدريس قاعدة أو شرح قصيدة، وإنما هي لتعليم العربية وإدخالها في نفوس طلابه قراءة وكتابة، والتحبيب بها، أو الدفع إلى المثابرة على القراءة والكتابة للثقافة العالية.

فاختراع الأساليب للتمهيد تتجلّى فيه عبقرية المدرس، ومرونته، وحفظه، وذكاؤه. وقديماً عرف الأدباء قيمة الانتقال من موضوع في قصيدة أو نص أدبي، فسمّوه «براعة الانتقال» ونحن في درسنا نتشبه بذلك إذ ننتقل من جوٍ إلى جوّ، من درس للتاريخ نخيّم فيه عند معارك نابليون، أو للجغرافية نقف فيه على زلازل اليابان، فنقرأ للشاعر نصوصاً تلم بالتاريخ أو الأحداث، ولا بد من الرجوع معهم إلى التاريخ والأحداث

مثلاً حين ندرس قصيدة في بركان المارتينيك ـ وهي إحدى جزر الهند الغربية ـ الذي ثارسنة ١٩٠٢ فقال فيه حافظ ابراهيم أبياته المشهورة :

غلط الناس ماطغى جبل النا ر بارســال نفثه في الهواء
أحرجوا صدر أمِّـه فأراهم بعض ما أضمرت من البرحاء
أسخطوها فصابرتهم زمانا ثم أنحت عليهم بالجزاء
أيُّها الناس إن يكن ذاك سخط الأر ض ماذا يكون سخط السماء

ولا بد في هذا من مصوَّر جغرافي يبين موقع البركان . وهذا التمهيد يحمد في المدرس ، حين يخلص منه إلى مادة الموضوع ، في براعة ، فينتقل إلى ما نسميه « العرض » .

٢ — العرض :

والعرض هو لبُّ الدرس ، لأنه يعرض ما يريد المدرس إفهامه وشرحه من نثر وشعر أو قواعد ، وعليه يتوقّف تحديد الموضوع . فالمدرِّس يجب أن يكون واضح المعاني ، واضح العبارة ، لا يلتوي ولا يوارب ، وإنما يعرض عرضاً صريحاً الهدف الذي يريد أن يبلغ بطلابه إليه .

مثلاً ؛ يريد أن يدرس نصّاً لأبي تمام في حريق « عمورية » . وبائية أبي تمام مشهورة ، فكيف يعرض بعد التمهيد ؟ يجب

أن يقرأ القصيدة بأسلوب مؤثر بليغ يراعي فيه طريقة الأداء والالقاء. ولكن الذي يجب أن يستبد بوقت المدرس هو توضيح مقاطع الأبيات. أي الأفكار والصور التي تحتويها. وبيان ميزة أبي تمام في هذا الفتح الشعري على غيره من سابقيه. ثم الموازنة بينه وبين لاحقيه كما سنبيّن في دروس الاستظهار.

فالعرض هو لب الدرس، بل هو جوهر النفع من اللغة العربية، ثم من المادّة نفسها، فكأنّنا نريد أن نصل بالقصيدة إلى النفع المحسوس. فلو قلنا للطالب: لو وقفت أمام قرية صهيونية يهودية، وقد أفنى أبطالُك كلَّ مقوماتِ القرية، وقلبوا عاليها سافلهَا، فماذا تستطيع أن تقول؟

نطلب إلى التلميذ أن يرتجل ما يخطر بباله. إنَّ الطالب سيقول الكلام المعروف: لقد حطمناهم وأبدناهم، وجعلنا البكاء في كل بلد. فنلفته إلى أن أبا تمام لم يقل هذا، فهل أضاف ثروة إلى أدبنا؟ وما هي هذه الثروة؟ وهذا هو فضل العرض.

فالعرض اذن يدلّ على جوهر المدرس وعقله كما يدل التمهيد على ذكائه وبراعته، والعرض مادة دسمة مغذّية تصل ما سبقها بما لحقها. والمدرس العاقل هو الذي يعرف كيف يعرض أبيات المتنبي، وشوقي وغيرهما مما يدرسه وكيف يستخدم السبورة والكراريس. فاذا استطاع أن يشرح الأبيات وأن يبيّن

القوالب والصور كما نشرحه في تدريس المادة ، انتقل إلى المرحلة التالية .

٣ ـ الرّبط :

وهو الموازنه بين ما تعلّم الطالب اليوم وبين ما تعلّمه بالأمس ، والأمس قد يكون قريباً ، وقد يكون بعيداً . ففي الاستظهار مثلاً نربط بين « فتح عمّورية » وما تعلّم طلابنا من فتوح كثيرة أنشد فيها النابغة وحسان بن ثابت وغيرهما إلى العصر الحاضر من القصائد في وصف الحرب والمعركة . وهدف الربط أن تترابط المعلومات وتتسلسل في ذهن الطالب ، كالعقد الثمين ، مرتبط بعضه ببعض .

ولا فائدة من معلومات إضافيّة لا تتّصل بذكريات الطالب ولا تضيف إلى معلوماته شيئاً من ناحية المعنى . أما من ناحية اللّفظ فربط المفردات اللّغوية هام في حياة المدرس . ونستطيع أن ننظر إلى كتب الانكليز وغيرهم في تعليم لغتهم . فمعلّمهم يجمع كلمة إلى كلمة في كل درس ، ويعدّ مجموع ما تعلّم الطالب من كلمات كما يعدّ البخيل ثروته ساعة فساعة ، أو كما يقول المتنبي في بحث البخيل عن درهم أضاعه في الترب :

بليتُ بلى الأطلال إنْ لم أقفْ بها
وقوفَ شَحيح ضاعَ في الترب خاتمه

فالمدرّس اذن يحرص أشدّ الحرص على « مصرف للمفردات وللمعاني » ـ إذا جاز التعبير في لغة اليوم ـ مثل مصرف الدّم ، يُحصي في مصرفه كلّ ما كسب لطلابه من صور ، هي مال جديد أضافه إلى ماله القديم . وهذا هو الربط ، إنه خلاصة ما كسبه الطالب في درس سابق يتصل بدرس لاحق . ولنضرب المثل :

إننّا ندرس قطعة من الشّعر في الغزل العباسي لنعرف كيف كانت صورة المرأة في الغزل العفيف البريء ، ثم كيف كانت عند « العرجي » وابن أبي ربيعة . ثم كيف كانت في الجاهلية فالربط هو الذي يرفع أو يخفض من قيمة الصّورة الجديـدة . وعلينا أن لاندرس الشعر الجميل فحسب ، بـل ندرس ما كان صورة للعصر ، فحين نصل إلى عصر الانحطاط نردّد الأبيات التي يقول فيها صفي الدين الحلـّي :

ودارهم ما دمتَ في دارهم   وأرضهم ما دمتَ في أرضهم

أو نردّد مثل :

أنت الحسين ولكن   جفـــاك فينا يزيـدُ

إن الطالب يجب أن يربط بين سقوط هذا الكلام بسقوط العصر وبين الشعر المتخلف الذي قيل فيه وانحطـاطه . وهذه الموازنة عند المدرّس أساسية جداً ، وخاصة حين يربط بين الشعر العربي الجديد وبين الشعر القديم ، فاذا استطاع أن يروي

ما نقله بعض المجددين عن الأدب الغربي في الغزل ، مثلاً ، رسم لنا صورة جميلة ، ودفع اليها الطلاب وأفهمهم طريقة بعض الرومانسيّين حين يعيرون الأحجار والأشجار صور ذكرياتهم ، لتتحدّث عن نفوسهم. وعلمهم بذلك الربط والموازنة . فالعربي ينتحب ويبكي حبه ، والغربي الرومانسي يجعل الأرض والماء شواهد على هذا الحب ، حزينة للذكريات التي مضت ولن تعود . وبذلك نربط بين الفكر العالمي والفكر العربي من غير حرج أو إثقال أو تكلّف .

ذلك إذا استطاع المدرّس أن يجد الوقت ، فان لم يستطع وقف عند ثقافتنا العربية ، وهو يذكر دائماً أنَّ «المصرف» الذي يجمع فيه ثروة طلابه ، يربح في كل ساعة مقداراً يرسمه سلفاً ، قبل دخوله الدرس ، بأن يقول : « سأضيف اليوم عشر جمل وعدداً من الصّور في وصف كذا ورسم كذا » . أَو كأن يقول : « سأنتهي بهم إلى شرح عبقرية العربي في التخيّل والتصوير » .

وذلك لأننا حين ندرّس العربية نهدف إلى تعليم الطالب القراءة والكتابة ـ كما قلنا من قبل ـ أي أن يقرأ حسناً في فهم ، وأن يكتبَ حسناً في ابتكار ، ولنعلم أننا نكوّن إنساناً يتحدّث

عن نفسه على الورق ، ويُجَلّي في وصف أغراضه على كراريسه الخاصة ، وليس كل من يجيد هذا بالأديب . فنحن لا نكوّن الأدباء فحسب ، وإنّما نثقّف النفوسَ بالعربية ، فقد يصبح الطالب مهندساً أو طبيباً أو محامياً . ومن هؤلاء مَن استطاع أن يجلّي في وصف عواطفه ، فكان المحامي أحمد شوقي ، وكان القانوني اسماعيل صبري ، وكان الطبيب ابراهيم ناجي ، وكان المهندس علي محمود طه . وهؤلاء فيما نظنُّ خلاصة الشعر الحديث .

فليعرف المدرّس كيف يوجّه ربطه وموازنته ، لأنهما هامان في تكوين العقول وتثقيف النفوس ، فاذا نجح فقد نجحت رسالة المدرّس . وما دخل المدرّس هذه المهنة إلاّ لأداء هذه الرسالة فيما نظنّ ؛ ونحسب أنه إذا عمل في إخلاص بلغ الهدف .

٤ — الاستنتاج :

هنا يقف المدرس ليستنتج من عرضه للموضوع مادّة يكتبها على السبّورة ، ويسجّلها الطلاب . وهذا الاستنتاج أشبه بالقاعدة أو الخلاصة أو الطريقة . وعلى الطلاّب أن يستنتجوا بأنفسهم إذا كانوا قد فهموا ما قدّم لهم . وبالتمهيد والاستنتاج نحكم على مدرس العربية . فالاستنتاج يُظهرنا على أن الطالب أدرك الغرض من تعلمه

القواعد مثلاً في المثنى ، والجمع ، والملحق بالجمع ، والفرق بين الأسماء الخمسة وبين الجمع .

ومتى كتبنا على السبورة خلاصة قصيدة حافظ في زلزال « مسّينا » أو خلاصة خطبة « الحجّاج » ، أو الفائدة من وصف نهر متدفّق ، وقفنا عند ذلك وقوفَ من يتروّى ويشفي الظمأ ، نعيده مرّة على لسان الطلاب ، ونعيده مرّة أخرى بتلخيصنا .

فالاستنتاج هو زبدة ما بلغ إليه سعينا من الدّرس ، فقد وضعنا خطة قبل دخولنا ، مهّدنا لها ، ثم بلغنا الهدف أو تقرّبنا منه . وذلك كما يفعل المحارب سواء بسواء ، فهو يرسم قبل المعركة الخطّة ، ثم يمهّد للعمليات الحربية كما يقولون ، فاذا احتلّ مدينة ، أو استولى على نهر ما ، فقد بلغ الهدف ونجحت خطته .

ونحن نهيء مخطّطاً لكلّ درس — كما سنرى بعد قليل — نسمّيه « إعداد الدرس » نرسم فيه كالمحارب تماماً دقائق المعركة الخمسين نقدّر فيها سلفاً ما ننفقه من ذخيرتنا وما نبذله من جهدنا ، ونبدأ العمليات فعلاً في المعارك التالية :

١ ــ طرد الملل عن الطلاب خاصة خلال الساعات المتأخرة

أو بعد درس متعب أو رياضة شاقة .

٢ ـ الحيلولة دون الابتعاد عن الدّرس، بسبب مشاغل التلميذ الداخلية الطارئة أو المستعصية في الأسرة مثلاً .

٣ ـ العمل للاشتراك في جوّ الدرس . وفي بعث النشاط العمليّ للاصغاء والفهم والعمل

ثم بعد ذلك نبدأ العملية الحاسمة في عرض ما نريد بين أخذ وردّ ، على طريقة الاستقراء غالباً . وعلى المدرس قبل دخوله الدرس أن يعدّ قائمة بأسماء طلابه ، على مخطّط يرسم أماكنهم من الصف ، ثم متوسط الأعمار ، ثم فعالية الطلاب ، ومستوى ثقافتهم ، فاذا علم ذلك كلّه فقد استطاع أن يسأل من يريد وأن يهيىء أسئلة لمستويات طلابه عن طريقة الاستقراء ، وأن يتلقى الأجوبة بعد ذلك لتكون أساساً للشرح والتوضيح .

٥ ـ التطبيق :

قد يقع التطبيق في درس ولا يقع في آخر . ولكنه غالباً ضروري ؛ وذلك بأن يطلب المدرّس تطبيق قاعدة من قواعد النحو أو انشاء جمل على غرار ما قرأ في الدرس، أو سؤال عما يقع للطالب خارج الدرس ، كأن يسأل مثلاً : فتّشوا عن قصيدة في المعارك الحمدانية توازنون بها ما قرأنا لأبي تمّام . فيأتي

الطالب بواحدة للمتنبي ولتكن « الميمّية » مثلاً وفيها ترحف الخيول ببطونها كأنها أراقم تصعد الجبال وقد وقف « سيف الدولة » ينظر الى المخذولين من علٍ نظرة النسر أو العقاب الى الفرائس وهي بين أظلافه، حتى تمنّى نابليون ـ فيما رُوي لنا ـ أن يقال فيه البيتان المشهوران من القصيدة :

وقفتَ وما في الموت شكٌّ لواقفٍ
كأنك في جَفن الردى وهو نائم
تمر بك الأبطال كلمَى هزيمة
ووجهُك وضّاحٌ وثغركُ باسم

فالموازنة والتطبيق هنا، ينتهيان إلى نتيجة نافعة؛ وهي أن يفهم الطالب كيف رسم أبو تمام حصاد المعركة؛ وكيف وصف المتنبي أوائلها وطريقها. ويفهم الطالب بالتطبيق ما الفرق بين المفردات التي غَرَّد بها أبو تمام في قصيدته، والمفردات التي تغنى بها المتنبي في شعره؛ وما صلة الأديب الفحل بقرينه الأديب الفحل؟!

ونحن بعد هذا كله بلغنا هدفنا من اقرار المعنى والمبنى، واكساب الطالب في « مصرفنا اللغويّ والأدبيّ والثقافي » مالاً كثيراً وخيراً وفيراً. فاذا سحبنا هذا الكلام الذي قلناه، وطبقنا الطريقة على تدريس قصيدة لشوقي في « عمر المختار » فكيف نطبّق ما قلناه عن أقسام الدرس في الصف الثالث الاعدادي؟ وما هي الخطوات التي نقوم بها؟ هذا ما نبنيه في الفصل التالي:

الباب السابع

نموذج في

تطبيق المراحل

على درس للاستظهار والنصوص الأدبية

« قصيدة في عمر المختار »

التمهيد :

مصوّر لليبيا ، وصورة للمختار ؛ وحديث في ثلاث دقائق عن شجاعة الأبطال : خالد بن الوليد وأبي عبيدة وعمر المختار ؛ يتلوها العرض .

العرض :

أفتح « الشوقيات » وأكتبُ على السبورة اسم أحمد شوقي مع ذكر سني الولادة والوفاة ، ثم أتلو وصف « الميتة الخالدة » لعمر المختار تلاوة مؤثرة . فاذا انتهيتُ منها طلبتُ إلى مَن فَهِم مِنْ تلاوتي أن يعيد على زملائه مافَهِم في دقيقتين اثنتين. ثم أطلب اليهم أن يكتبوا معاً وأنا أملي الأبيات ، فأنظر إلى السبّورة حرفاً حرفاً لئلا يقع خطأ في الكتابة والاملاء فيثبت

في أذهانهم مدى العمر. وهذا الخطأ يؤذي الطلاب ويسيء إلى ما يحفظون. والأبيات المشوّهة الخاطئة مبعثها غالباً عدم ضبط الكراريس؛ فعلى المدرّس في الاستظهار أن يسألهم عن قراءة كراريسهم، لا قراءة ما على السبّورة، وذلك لأنَّ الكراسة وحدها تبقى والسبورة تذهب.

وبعد التلاوة المستمرّة مع تجويد نبرات الصوت أحاول أن أسألهم محاكاة هذه النبرات فرادى أو مجتمعين، حسب اختلاف أسنانهم.

والمهمّ هنا - كما سنرى في تدريس المحفوظات - عدم التقيّد بأنصاف الأبيات، أو الوقوف عند منتهى كل شَطر. ومتى انتهى المدرّس من عرض القطعة وبيان معناها العام وشرح مفرداتها وصورها، استطاع أن ينتقل بعد ذلك إلى الربط.

والربط يكون بين «عمر المختار» في بطولته وبين عربيّ آخر قتله المستعمرون، وهم كثر فقد قتلوا مالا يعدّ من الأبطال في الجزائر، وفي غيرها من ربوعنا. وهذا الربط هام لأنه يوحّد الهدف المقصود من القطعة، فالهدف منها ليس القومية فقط، وليس الاستعمار فحسب، وإنّما الشعر البطوليّ بما يسمّيه النقاد شعر القوة والبطولة.

وبعد الربط يجيء دور الاستنتاج في قصيدة شوقي،

فنتساءل عن أثر القطعة في النفوس أولاً ، ثم عن أثرها في الأدب العربي ، على أن يكتب الطلاب على كراريسهم هذا «الأثر» في سطور انشائية ، مثلا : يكتب أحدهم : إن قصيدة شوقي من بارع الهجاء للطليان والاستعمار . ويكتب آخر : إن القصيدة وصف لموت المختار ، ويكتب ثالث إنها «الحرية الحمراء» لشوقي . وهذا الثالث نتخذ من تلخيصه وحكمه طريقة تعوّدناها ، وهي أن نصلح في عبارته ، وأن نضع ذلك على السبورة . فقصيدة شوقي حقاً ليست في هجاء الاستعمار فحسب،ولا في وصف المختار،وانما هي في الحرية الحمراء التي اشتهر شوقي بايرادها ووصفها ،وهي شبيهة بقصائده البارعة ضد المستعمرين وأعمالهم في كل مكان :

وللحرية الحمراء بابٌ بكلّ يدٍ مضرجة يدقّ

وبذلك يتعلّم الطالب أن « شوقي » وصف الحريات بما لم يصفها غيره في صور بارعة . والهدف من هذا كله أن نُكوّن أدباء يعرفون كيف يخلصون إلى كلمة بارعة في المفاخر وفي النكبات . فاذا استطعنا في تدريسنا أن نبثّ في نفوس الطلاب فكرة الشعر والأدب والوصف والنهوض لحماية الوطن بالقلم ، واستطعنا أن نغرس في الأذهان اللحاق بشوقي بعد سنين أو السير على خطاه في الشعر فقد نجحنا في خطتنا وطريقتنا ،

وسبيلنا إلى زرع التذوق الأدبي في أن نلح على قسم التطبيق لكل درس استظهار أو غيره . وفي التطبيق لدرس الاستظهار نختار إحدى الطريقتين ، إمّا أن نقوي الذاكرة فنحذف أواخر الكلمات أو بعضها . وأما أن نقوي الشاعرية ، فنطلب اليهم صنع أبيات في البحر نفسه وبالألفاظ التي يريدونها ، على أننا لا نتوسع في التفصيل ، فنحن لا ندرس الاستظهار هنا وانما نشرح طريقة لتوزيع مراحل الدرس . وبقي أن نذكر أنّ توزيع الدقائق على ماصنعنا من مراحل الدرس مرتجل مؤقت وذلك أمره إلى المدرسين أنفسهم يتصرفون كما يرون والمهم أن يعمدوا إلى ربط الدرس الجديد بالقديم أو اجراء المراجعة والمذاكرة لدرس سابق ، كما سنشرح في الكلام على « إعداد الدرس » بعد قليل .

وهنا تبدو ملاحظة نشير اليها في كل مناسبة ، وهي أننا يجب أن نفترض ان معلم العربية متصلٌ بفروع العربية كلّها ، بمعنى أننا لا نرى مطلقاً أن يدرّس أستاذٌ درسَ المطالعة ، وآخر درسَ التعبير . فالمطالعة تعبير مكتوب ، مهيأٌ ممهَّد . والتعبير مطالعة مقبلة لما نكتب الآن ، فكيف نَفْصِل بينهما . وقد فعلت بعض المدارس هذا حين احتاجت إلى توزيع الساعات بين المدرسين . ولكننا نرى في هذا التوزيع جريمة تربوية ، فدروس العربية وحدة ، ولا نريد أن نقول إن دروس المدرسة كلها

وحدة متماسكة . وهذا يجب أن يقع يوماً ما ، فمدرّس العربية محسن للعربية في لغته ، مجيد لكل فروعها ، فلا يصحّ أن يكون المدرس للّغة العربية مقصّراً في بعض هذه الدروس وإلاّ فماذا يجيد إذن إذا لم يجد كلّ فروع لغته قبل كل شيء ؟

لذلك نفترض أن دروس العربية — على الأقل — وحدة متماسكة يعين الدّرسُ أخاه ، ويستقي منه ، ويربط بينه وبين أخيه . وهذا هامّ جداً حين صنع المنهاج في مطلع العام . ونحن بعد أن انتهينا من بسط « مراحل الدرس » نحبّ أن نمهّد لطريقة التدريس الخاصة لكل درس من دروس اللّغة العربية ، وأن نصف طريقة «الاعداد » لهذه الدروس ، وأن نرسم الخطّة التي يستطيع المدرس أن يسير عليها في تحضير الدرس قبل دخوله وذلك بعد أن نستعرض في المنهاج — منهاج وزارة التربية والتعليم لسنة ١٩٥٧ ـــ الأهداف الأساسية لتدريس اللّغة العربية .

الباب الثامن

الأهداف العامة

لدروس اللغة العربية

نريد أن نستطلع رأي الوزارة فإنها جمعت في « منهاجها » كلّ القرارات التي اتخذت في المعاهدات الثقافية والمؤتمرات[1] التي انعقدت عن سبيل الجامعة العربية في مختلف عواصم الدول العربيـة ، ونشرت في كتب ومطبوعات سائرة . وهذا المنهاج الواضح يحدّد في المرحلة الاعدادية هذه الأهداف بقوله :

الأهداف العامة

يجب أن تحقّق دروس اللغة العربية في مادّتها ومختاراتها وطرق شرحها الأهداف التالية :

١ ـ الاعتزاز باللّغة العربية باعتبارها عنصراً هاماً من شخصيّة كلّ عربي ؛ ومقوماً من مقومات من مقوّمات الأمة العربية .

(١) انعقد المؤتمر الثقافي العربي الأول سنة ١٩٤٧ في لبنان ، وانعقد الثاني سنة ١٩٥٠ في الاسكندرية ، وانعقد الثالث سنة ١٩٨ في بغداد ـ انظر مقررات اللجنة الثقافية وقد طبع بمصر ١٩٥٠ على حدة .

٢ ـ الاعتزاز بالقومية العربية وأمجاد العروبة في ماضيها وحاضرها.

٣ ـ ابراز فكرة الوطن العربيّ الكبير الذي تقوم الحياة فيه على أساس من الوحدة والتعاون والمحبة وإيثار المصلحة العامة على الخاصة.

٤ – طبع التلاميذ على الشيم الكريمة والمثل العليا العربية الخالدة من نجدة وبطولة وشجاعة وإباء للظلم والضيم . . .

٥ ـ مناهضة الاستعمار والصهيونية وبث روح المقاومة والكفاح في سبيل القضاء عليها.

٦ ـ إيقاف التلاميذ على دور الأمة العربية في خدمة الحضارة بفروعها المختلفة

٧ ـ تعريف التلاميذ بتراثهم الأدبي والعلمي تعريفاً واضحاً.

الأهداف الخاصة :

يجب أن يوفر منهج اللغة العربية للتلميذ في نهاية المرحلة الاعدادية ما يأتي :

١ ـــ الانطلاق في التعبير الشفوي مع سلامة العبارة وصحتها بقدر الامكان.

٢ ـــ القراءة السريعة مع فهم المقروء والقدرة على المناقشة والحكم في صورة مبسطة .

٣ ــ الشغف بالقراءة الواسعة المتنوعة ومطالعة الكتب الأدبية بوجه خاص .

٤ ــ الاتصال بالتراث الأدبيّ العربيّ القديم عن طريق إختيار نصوص أدبية مناسبة .

٥ ــ تنمية الذوق الأدبي في الطالب عن طريق اختيار نصوص جيدة وشرحها شرحاً أدبياً .

٦ ــ الكتابة في أسلوب سليم يعبّر عن معان وأفكار واضحة منظمة معروضة عرضاً حسناً .

٧ ــ الكتابة بخطّ واضح حسن مع مراعاة القواعد الاملائية وعلامات الترقيم .

وبذلك تتم التربية اللغوية الضرورية لمن يقفون في تعليمهم عند نهاية هذه المرحلة ؛ ويتهيأ الإعداد السليم للذين يواصلون التعليم في المرحلة التالية .

وسنبسط في الصفحات القادمة طريقة تحقيق الأهداف العامة والخاصة ؛ وأما الآن فسنناقش الأهداف العامة

مناقشة الأهداف العامة .

١ ــ اللغة رابطة مقدّسة تجمع أبناء الوطن العربي من مشرق هذه البلاد إلى مغربها ، والقيام بتعليم العربية هو تقوية لهذا العنصر الهام ، وتكوين لشخصية العربي . والذين يفقدون المران

في ممارسة اللغة العربية قد يبعدون عن فهم ثقافتها ، وقد يبعدون بذلك عن حبها وتقديسها . فعامل اللغة عامل وطني لأنه أساس من أسس الوحدة بين العرب ، وهو في الغرب مقدم على كل العناصر العرقية والمذهبية والسياسية .

ولذلك يجب أن يعلم المدرس أنه يبني أقوى لبنة في بناء القومية حين يقوم بهذه الرسالة ، وأنه مواطن صالح حين يفعل هذا عن شغف وحب وميل ؛ وأنه لم يدخل في معمعان هذه المعركة ضدّ الشعوبية ومحاربة اللغة العربية ، إلاّ لأنه يحمل نفسه على أداء هذه الرسالة المقدسة في أَحسن وجه .

٢ ــ وأما المادة الثانية من الأهداف العامة فهي الاعتزاز بالقومية العربية . والقومية العربيـــة تقوم إلى جانب اللغة على الأمجاد السالفة والتاريخ العظيم المشترك في الماضي والحاضر . وهذه الأمجاد حربية وثقافية واجتماعية . والفتوحات التي وزعت العربيّ في كل رقعة من رقاع المشرق والمغرب كانت أقوى رابطة من روابط الوحدة .

وأما الأمجاد الثقافية فهي تربط المشارقة بابن خلدون كما تربط المغاربة بالجاحظ . والقالي في أماليه ليس أندلسياً وإنما هو عربيّ . فأمجادنا أمجاد العرب في كلّ الأرض . ولذلك يجب أن يعرف الطلاب هؤلاء الأعلام وأن يقرؤوا لهم اعتزازاً بالأمجاد الكبيرة المقدسة .

٣ ــ أما النقطة الثالثة فهي فكرة التعاون والمحبة ، وهـذا يبرزه المدرس فيما يلقيه من دروس العربية حين يضرب الأمثال بخروج العرب من قبائل مختلفة ليحاربوا في سبيل نصرة الوطن العربيّ ، فيؤثرون مصلحة الوطن على مصلحة أنفسهم ، ويعملون لاعلاء كلمة الله .

٤ ــ والمثل العربية الخالدة في المادة الرابعة هي مدار أكثر الدروس العربية في المطالعة ، وفي دروس التعبير ، وفي النصوص الأدبية ، حين يدرس الأستاذ بطولة خالد بن الوليد في «عمرية» حافظ ابراهيم أو بطولة عمر المختار في قصيدة شوقي .

٥ ــ وأما مناهضة الاستعمار ففي قصائد خير الدين الزركلي في « ديوان الثورة » وفيما طبع الوفد السوري من قصائد عن الثورة اشترك فيها شوقي وغـيره من فحول الشعراء العرب في مصر وسورية العربية .

٦ ــ وأما دور الأمة العربية في الحضارة فيكون عمّا فعل أول قائد أندلسي ، أو القصيدة التي قيلت في طيران « ابن فرناس » أو عن هارون الرشيد وأعماله وأياديه . وأما تعريف التلاميذ بالتراث الأدبي فيكون بانتقاء نصوص أدبية رائعة لدروس المطالعة أو الاستظهار واظهار الطلاب على مصادرها التي استقينا منها النصوص ، بعرضها أمام الطلاب وتعريفهم بأصحابها وذكر ما لمؤلفيها من كتب أخرى .

وهذه الأهداف العامة تختصر في كلمتين : أمجـــاد العرب وحضارتهم . فكيف يستطيع المدرس تطبيقها على طلابه ؟

يقول المنهاج : إن سلامة العبارة في التعبير الشفوي أمر واجب ، وأن القراءة الواسعة والسريعة والاتصال بالتراث من مهمات هذه الأهداف . ثم يطلب إلينا تجويد الكتابة وترقيتها . فالقراءة والكتابة إذن عاملان أساسيان في أيامنا ، كما كانا كذلك في العصور الماضية يحسن معهما الطالب مراجعة التراث الأدبي والوقوف على ما خلّف الأجداد والاضافة في المستقبل إلى التراث القديم آثاراً جديدة ينتجها كل طالب من طلابنا إن شاء الله .

المثل الأعلى :

وقبل أن نلم بالأغراض الخاصة لكل درس من الدروس على حدة نحب أن نبيّن خطتنا في معالجة التدريس ، فالمدرس يثير المشاكل لنفسه قبل كل شيء ، ثم يحاول الحلول كما يقولون . ونحن سنعرض المشاكل لكل درس فنبسط الأهداف أولاً ، ونستعرض ماضي الدرس ، وطريقة تدريسه منذ أعوام قريبة ، ثم نحاول أن نصور الكتاب الذي بين أيدينا ، وطريقة اصلاحه أو تأليف جديد فيه .

وبعد ذلك نحاول أن نبين طريقة معينة نعرضها على أنها واحدة من طرق ، وهي ليست الطريقة الفذّة التي توصل إلى الهدف

وللطالب أن يعرض علينا نتائج تجربته ، فلعلّ ذلك يثير فينا تبديل الطريقة والافادة من تجارب غيرنا . ونحب قبل أن نبدأ بالطرق الخاصة أن نقول :

انا نسعى الى المثالية في الصفحات التالية فقد تطبق اليوم ، أو لا تطبق ، ولكن يجب أن نعلم مدى ما بيننا وبين المثل الكامل من خطوات إن جزناها بلغنا المدى . وللمدرّس أن يعلم ما هو الهدف البعيد ليعرف كذلك المسافة التي قطعها أو التي يجب عليه أن يقطعها . فلن يعترض معترض حين نطلب اصلاح الكتب التي بين أيدي الطلاب ، بحيث يحتوي على صور ملونة . فقد كانت كتب القراءة لا تحوي صورة واحدة قبل عشر سنوات ، وإذا طلبنا الآن أن تحوي صوراً ملونة فذلك لكي تبعث الجمال في نفوس أبنائنا ، والجمال محطّة للكمال . والطالب لن يستطيع اختيار لوح تنعكس عليه الألوان والأزهار ، كما تختارها مدرسة أو وزارة .

لذلك لن يعجب الطالب حين نطلب إليه إعداد نصوص للاستظهار في كراسة مطبوعة للمدارس الثانوية ، تخص المدرسين وحدهم دون غيرهم ، كما كانت المدارس الأجنبية تصنع « كتاباً للمعلم » . واقتراحاتنا ليست خيالية فانها قد لا تطبّق اليوم ، ولكنها قابلة التطبيق ، اذا ما تدرّجنا نحو سمو آخر في

رقي التعليم. وحين نحاول أن نعرض صورة لحالنا لا نقصد الزراية بوضع معيَّن أو بنظام معروف ، وإنما نتصور ما كنا عليه منذ عشرين عاماً ونحن ندرس ، ونود أن يتغيَّر هذا النظام القديم لأنه لا يقع من روح العصر في شيء. لذلك يجب أن ننبه الى أن نقدنا لا ينصبُّ على منهاج الوزارة لسنة من السنين ، لأن المناهج تغيرت ، وتطورت وسايرت روح الزمان. وأكبر همنا أن يعمل المدرسون على نصرة المثل الأعلى في التدريس والخطة السامية التي نحلم بها ، فاذا استطعنا أن ننير السبيل إلى هذا المثل الأعلى وهذه الخطة فقد وفقنا في كثير .

الباب التاسع

اعداد الدروس

فائدة الاعداد — الاعداد السنوي — طريقة الاعداد ...

فائدة الاعداد

يختلف المربون من العرب في تسمية هـذا البحث فيسمّيه بعضهم « احضار الدروس » ، وبعضهم يسميه « تحضير الدروس » ، ويختلفون كذلك في ضرب الامثلة لبيان دور الاعداد في حياة المدرسة ونجاح المدرس . وقد رأينا أن بعضهم يشبه المدرس في «احضار الدرس » بالطاهي الذي « ينظر في عدد الذين سيطبخ لأجلهم ، وفي أنواع المآكل الموجودة في الدار أو السوق ، ويعيّن الأنواع التي سيطبخها ، والمقادير اللازمة لها ، كما أنه ينظر في المدة اللازمة لاحضار كل نوع من أنواع الأطعمة ، ويشرع في اشعال النار والسلق والقلي بعد ملاحظة وقت تناول

الطعام ومدّة الطبخ »[١] .

وبعض المربّين يرى أن الغرض من « تحضير الدروس هو تعيين حدود المادة المراد اعطاؤها للتلاميذ ، وكذلك ترتيب الحقائق التي يتضمنها موضوع الدرس، ورسم خطة محدّدة وواضحة يمكن بها توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ بالشكل الذي يتناسب وعقلياتهم »[٢] .

ونحن لا نخالف الرأيين ، إنما نريد أن نزيد على تشبيه المدرس بالطاهي في فكرة التحضير والاعداد ، صورة موافقة لروح العصر ، وذلك بأن يكون اعداد الطاهي للطعام موافقاً للغذاء الذي يريد أن يقدّمه من حيث فائدته ودسمه أو بعده عن الأثقال على المعدة ، وذلك نظراً لمدعويه وأسنانهم ، وخوفهم من بعض المآكل أو اجتنابهم أصناف المآكل الدسمة ، أو شغفهم بنوع معين يميلون اليه في القرب من البساطة في الطبخ أو التعقيد .

ان فكرة تشبيه المدرس بالطاهي ترتفع إلى مستوى «الاعداد» الذي نريد ، حين يفكر هذا الطاهي بخطة معينة دقيقة في كسب الاعجاب والرضا ، وموافقة ما يطبخ لجماعة مدعويه وميولهم في الغذاء . وعند ذلك نقول إن المدرس يشبه الطاهي في النظر

(١) دروس في أصول التدريس ، بغداد ١٩٢٨ ص ٩٤
(٢) التربية وطرق التدريس ، القاهرة ١٩٦١ ج ١ ص ٢١٠

إلى مستوى المائدة والغذاء ، وما يقدّمه عليها ، وفي النظر إلى ما يمكن أن يهضمه المدعو ، أو يشغف به أو يميل إليه ، فليس كل غذاء وإن ملأ المعدة محبباً إلي النفس .

والغذاء الفكري الذي نقدّمه إلى طلابنا في المدارس الاعدادية والثانوية يجب أن ننظر إلى نفعه وفائدته ، وتغذيته الجسم من حيث « الفيتامينات » الدرسية ـ إذا صحّ التعبير ـ فقد كنا قديماً نعطي هذا الطالب غذاء دسماً جداً لا تتحمله معدته ، ولا تهضمه ، فيبقى مكدّساً من غير نفع كثير على شرايين الجسم أو نشاط العقل والنفس والقلب .

وهذا يسوقنا إلى أن نفكر في كميّة الغذاء قبل كل شيء ، ثم في نوع الغذاء ، ثم في طريقة الاعداد لهذا الغذاء ، مادمنا نقف عند حدود التشبيه بالطاهي ، واعداد المآكل . فان كمية الغذاء يجب أن تحدّد لليوم وللاسبوع وللسنة ، ونوع الغذاء يجب أن يختلف على اختلاف الأيام والأسابيع كذلك ، لتتكامل منافع الغذاء من حيث متطلبات الجسم .

ولنفكر الآن بهذا الطالب الذي « نعدّ » له الغذاء ، لماذا نعده أولاً ، وما هي الفائدة من هذا الاعداد ، وما هي الأضرار من الارتجال الذي كنا نعمد اليه سابقاً في أكثر أعمالنا ، قبل أن نبلغ إلى الوعي الذي نحب أن نكون عليه .

الاعداد السنوي

ان التعليم بصورة عامة يدعو إلى هذا الاعداد ، فليس للمحارب ـ كما وصفنا في الصفحات السابقة ـ أن يخوض المعركة من غير تفكير وتصميم ، وحساب طويل ، وخطط مرسومة ، وخاصة في هذا العصر الحديث ، حيث يضطر المحارب إلى حساب القوة التي يجابهها ، ومقدار الذخيرة التي يملكها الجانب الآخر ، وما يحتاج إليه من قوة وذخيرة للتغلب عليه . وحساب ذلك يحتاج إلى رسم دقائق المعركة على الطبيعة أو على الورق ، ثم حساب المفاجآت المخبوءة . وذلك يستلزم تفكيراً طويلاً إذا أراد النصر المحقق الذي يسعى إليه كل محارب منذ وجدت الدنيا .

وما وقفنا في الصفحات الماضية عن تشبيه المدرس بالمحارب حين إعداد الدرس ، إلاّ لاعتقادنا بأننا في معركة دائمة ضد الجهل والسطحية والعامية . وهذه المعركة يجب أن لا نخوضها ارتجالاً بل أن « نعدّ » لها خططاً مرسومة ، على أحدث ما ترسم الخطط في المعارك ، وذلك كما يقول المختصون في حرب طويلة الأمد أو قصيرة الأمد ، نتخذ فيها الأسلحة اللازمة ، ونخترع خلالها ، أو نستبدل طريقة بأخرى وفاق ما يكشف لنا سير المعركة .

أجل وقفنا عند هذا التشبيه في الصفحات الماضية وبسطنا خلالها نصائح كثيرة متفرقة منذ عرضنا لخطوات المدرس الأساسية

في تدريس اللغة العربية . فقد طلبنا في أكثر من مكان من المدرس النظر في منهاج المدرسة الاعدادية أو الثانوية كلها ، أول الأمر ، ليعرف مدرس العربية أين مكان درسه من هذا الخضم البعيد الذي يخوض فيه مع زملائه رفاق الدرب ، أو رفاق السلاح ـ إذا صح التعبير والتشبيه ـ . فليس من الخير أن ندخل معركة مع زملاء لا نعرف دورهم في المعركة ، ولا يعرفون دورنا ، وليس من الخير كذلك أن لا نطلّع على خططهم ومناهجهم ، بصورة لبقة من غير أن يكون لاطلاعنا طابع الازعاج أو التدخل .

لذلك يجب على مدرس العربية أن لاينظر إلى الفردية في حياته الدراسية ، بل إلى « الجماعية » وشركة العمل ، فيبني مع زملائه المدرسين صرح التعمق ، والفائدة ، لتكوين جيل صالح في ثقافته ، يستطيع حمل الرسالة التي توكل اليه في القريب القريب ، فعلينا أن ندربه تدريباً في دروسنا ليكون عند موضع الأمل ، ونجاح العمل .

وبعد النظر في المنهاج الرسمي نبدأ بتوزيعه ـ كما طلبنا من قبل ـ على مربعات خلال الأسابيع القادمة للسنة الدراسية التي يدخل فيها . وهذا مانطلبه إلى المدرس الرسمي لا إلى المدرس المتمرن ، أو المدرس الطارىء خلال التطبيقات المدرسية في سنة الجامعة . وذلك لأننا نطلب أمراً يجب أن يكون معقولاً

وميسوراً . وعلى هذا نضطر إلى أن نقسم « الاعداد » الآن إلى قسمين ، نبدأ طبعاً بالقسم الأساسي وهو المدرس الدائم للعربية الذي باشر مهمته ، وعدا طور التعلم . وأما القسم الثاني وهو المدرس المتمرن فيقبس من هذا « الاعداد » مايستطيع أن يتخذه لنفسه في خلال الوقت القصير الذي يقوم فيه بالتدريس ، ليصبح بعد ذلك مدرساً دائماً .

ان على المدرس الأساسي للغة العربية أن يباشر مهمته « بتخطيط عام » في اعداد نفسه أولاً ، وقد سطرنا في الصفحات السابقة السبيل لاعداد المدرس ، ورسمنا الخطوات الأساسية قبل التدريس . ورأينا أن نوجهه الوجهة الخاصة في اكتساب المعلومات البعيدة العميقة ليستخلص منها ما يقدمه في مستوى طلابه . وقد ختمنا هذه الخطوات ببسط مراحل الدرس ، واستعراض أهداف التدريس باللغة العربية .

وتحقيق هذه الأهداف العامة والخاصة يتطلب الى مدرسنا أن يهيّء نفسه بالنظر في المنهاج الرسمي ، وتوزيعه لدروس العربية خلال سنته ، بعد أن فهم ماسيلقى على الطلاب من دروس المدرسة كلها خلال هذه السنة . وقد قلنا أن توزيع فروع العربية على السنة هام جداً بعد الاهتمام بصلة هذه الفروع العربية بعضها ببعض ، وكذلك أمر الاهتمام بصلة هذه الدروس العربية نفسها

بكل ما يلقى في المدرسة من معلومات . وفروع اللغة العربية ترجع الى شجرة واحدة كما نعلم ، أصلها ثابت وهو الافادة من اللغة قراءة وكتابة ، في فهم عميق وادراك بعيد الغور .

وهذا التوزيع الذي يصنعه مدرس العربية على أسابيع السنة وأيامها في أوراق منفردة يعينه على أن يوازن بينها ، ليقارن دائماً ، ويعرف أين هو من التدريس ، وأين وصل بالنسبة لزملائه المدرسين ، وأين بلغ بالنسبة إلى خطته السنوية ، وخطته الثقافية العامة . أما هذه الخطة الثقافية في تدريس العربية ، فيجعلها في « كراسة العربية » يودعها ذخيرة أعماله ، وخلاصة تجربته ، وزبدة خطته العميقة في كسب المعلومات ، واغناء المصرف اللغوي والمعنوي ، كما قلنا في الصفحات السابقة . و« كراسة العربية » شخصية يملكها المدرس لنفسه ، لأنها تعينه شخصياً على تزويد الدرس بما يريد تزويده من قواعد اكتشفها أو قرأ عنها ، أو سمع بها ، أو مفردات أراد أن يضيفها . ولا ضير في أن يختمها بذكر ما يقع له من تجربة خلال التدريس ، فمن التجارب الفاشلة أو الناجحة تخرج النظريات في أكثر الأحيان .

ان « كراسة العربية » شخصية لا يطّلع عليها إلا المدرس نفسه ، لأنها منه واليه . وأما « الاعداد الدرسي » فهو عرضة

لنظر المفتش ومن يتولون أمور الاشراف على التعليم من رؤسائه . وذلك لأن كثيراً من المدرسين في العربية يظنون أن الزمن الذي مرّوا به كفيل بأن يجعل منهم خبراء في تدريس العربية ، وأنه لاحاجة بهم إلى اعداد جديد للدرس بعد هذه السنوات الطويلة ، في الصف نفسه والمادة عينها . وقد يكون لهؤلاء المدرسين بعض العذر في اختصار « الاعداد » والاكتفاء بالالماع إلى النقاط الجديدة التي تعنّ لهم أو تتطلب اليهم اضافتها إلى درس معين . ولكن « الاعداد » نفسه لابد منه لأيّ مدرس في العربية طال الزمن به أو قصر ، ويختلف التفصيل باختلاف المدرس المبتدىء أو القديم .

فالمدرس المبتدىء يجب أن يبدأ بالخطة الدقيقة في توزيع كلّ درس على حدة ، مع التفصيل والشرح ، وسنبين الطريقة التي يستطيع أن يتبعها في هذا الاعداد .

طريقة الاعداد

بعد ان بسطنا الاعداد السنويّ في توزيع دروس العربية للسنة كلها على الفصول والأسابيع والأيام ، ننتقل إلى الغرض الأساسي من هذا الفصل الذي عقدناه ، وهو اعداد الدرس

في « مذكرة للدروس » كما يسميها بعض العلماء . وتحتوي المذكرة على ثلاثة أشياء :

١ — تفصيل المادة التي يريد تدريسها

٢ — الطريقة التي يتبعها في التدريس

٣ — الوسائل التي يتخذها ، وسبل الايضاح التي يستعملها .

١ — اما المادة : فيجب أن يكون في دراستها على وعي وفهم قبل أن يلقيها إلى طلابه ، فلن يكتفي بما في الكتاب عنها ، بل يرجع إلى الكتب المستفيضة في الأمر ، أي أن يعود إلى مانسميه « بالمطولات » في العربية ، وقد ذكرنا جانباً كبيراً من أسماء هذه المطولات والمراجع الفنية في الصفحات السابقة ، وألمعنا إلى مختارات البارودي مثلاً في انتقاء نص للاستظهار والنصوص الأدبية الشعرية ، وأشرنا إلى كتب ابن هشام والغلاييني وحفني ناصف وزملائه في اختيار القواعد ، وذكرنا في الخطب والرسائل المشهورة ما جمعه الأستاذ أحمد زكي صفوت ، وغيرها مما جعلناه في « الخطوات الأساسية قبل التدريس » فلا حاجة إلى الإعادة هنا .

ولكننا أردنا أن نربط بين ما قلناه في الفصول السابقة وبين ما نقول ، ليفيد المدرس في العربية من تلك الفصول في اختيار المطولات ، فليس من الهيّن أن نعمد إلى كتاب الطلاب وحده

فنردّد ما يقول الكتاب ، ونكون في نظر أنفسنا عاجزين عن الخروج من الأمثلة نفسها والصور عينها ، ونبعث في أذهان الطلاب أنفسهم صورة عن المدرس الذي لا يرتفع عن مستوى الكتاب ولو قليلاً ، كأنه متكاسل عن الرجوع إلى غيره ، وهو بذلك يبغاء تردّد ما في الكتاب فحسب من غير أمثلة موضّحة ، أو صور تذلّل الصعوبات التي قد تصادف الطالب .

يجب أن يكون مدرس العربية على علم بما سيدرّسه من المادة في الكم والكيف كما يقولون ، فيكتفي مثلاً بقدر معيَّن من أمثلة الممنوع من الصَّرف لهذه الساعة ، يستحضرها في ذهنه ، ويضعها أمام عينيه ، ويحاول استنباط طريقة منطقية في إفهام الطلاب عن سبب منعها من الصرف أو التنوين ، هذا من حيث الكمية . أما الكيف ، فيرسم الصلة بين الأسماء وعلاقة بعضها ببعض ، وعلاقة هذا كلّه بالتعبير والقراءة ، وفائدة القاعدة في مستقبل الطالب من حيث الثقافة العربية ، وحاجته الى معرفتها .

٢ ـ وأما الطريقة : فهي في اختيار احدى الطرق التي عرضنا لها في الصفحات السابقة ، لتدريس المادة التي عرفها ، وقدَّر زمنها ، وأدرك المقدار الذي يدرّسه منها ، والصف الذي يدرس فيه . وهذه الطريقة التي يختارها تختلف من بحث إلى بحث ، في القواعد أو الاستظهار أو التعبير ، كما بيّنا من قبل ، فيجب أن يضع

إصبعه عليها ، ويطبّق الطريقة على الأسماء الممنوعة من الصرف مثلاً ، قبل أن يدخل الدرس .

ويجب أن تناسب الطريقة مستوى الصف والموضوع من حيث الصعوبة أو السهولة ، وأن تتضمّن ربطاً للمعلومات بين مايعطيه اليوم وبين ما يعرفه الطلاب من قبل ، معتمداً على نصّ قرؤوه أو سيقرؤونه بعد أيام ، ليشعر الطالب أنه لا يدرس قواعد جافة ، وإنما يعالج الكتابة والقراءة ، ويتخذ الطريق السليمة لبلوغ الهدف فيهما إحساناً وتجويداً .

كما يجب أن تكون الطريقة مرنة هينة لينة في اجتذاب الطلاب إلى درس القواعد مثلاً ، وخاصة الممنوع من الصّرف . فبعض المدرسين يُعنى بالنصّ والقاعدة ، عناية ينسى معها أنه يعالج أفكار الطلاب وأذهانهم وفائدتهم من الدرس ، ويحسّ أنه أنقطع تماماً للسبورة والقاعدة فأنهى الدرس المقرّر ، وانتهى إلى القاعدة المطلوبة .

ولكن ليس هذا هو الهدف من « إعداد الدرس» بل الهدف كما قلنا قليل أن لا يدخل الملل إلى نفوس الطلاب ، وأن يعرف أن كل شيء يُعطيه في الدرس هو واسطة لا غاية ، فدرس القواعد لا يكون لحفظ الممنوع من الصرف أو معرفته ، أو الوقوف عنده فحسب ، وإنما مقدار نفعه حين القراءة والكتابة ،

أي مبلغ خدمته في تعلّم اللغة العربية . وهذا هو هدف الاعداد أو التخطيط - كما نقول في لغتنا الاقتصادية اليوم ـ .

وعلى المدرس أن يختار في تدريس العربية ألواناً من الطرق يحتال بها لايصال المعلومات وتقريبها ، وخاصة حين يحتال لاغرائهم في تعلّمها بأنفسهم . فالهدف العام من تعليم العربية هو أن يندفع الطالب بنفسه إلى كسب هـذه المعلومات واصطيادها . فالطريقة أو الطرق التي يستعملها المدرس هامة في بعث هذا النشاط وخلق هذا الاغراء . وكلّ هذا يجعله مدرس العربية نصب عينيه حين اعداد الدرس

٣ ـ أما الوسائل :

فهي الأشياء الخارجية التي تعين مدرس العربية على تذليل الصعوبات ، ومنها احضار الصوّر المختلفة للآثار التي تتحدث عنها النصوص الأدبية ، مثل قصر « أنس الوجود » في قصيدة شوقي ، والصورة في متناول الأيدي . ومثل احضار المصورات الجغرافية حين تدريس قصيدة للنابغة في تصوير معارك الغساسنة ، بأن نعرض لديارهم وأماكن قصورهم ، حيث زار النابغة وأقام في الجاهلية قبل الاسلام ، فاستوحى كثيراً من شعره .

ووسائل الايضاح عديدة بعضها بعيد عن الأيدي مثل معركة من معارك الروم كما تخيلها الرسامون ، وكما وصفها المتنبي في

معركة « الحدث » ، مثلاً ، حيث تزحف الخيول مغطاة بالدروع والأسلحة ، وهذه يستطيع مدرس العربية أن يستجلبها من كتاب في الفنون أو في عرض ألواح من المتاحف . وقد عمدت بعض الكتب الأدبية إلى وضع رسوم متخيلة لأدباء العرب ، وأحسن هذه الكتب ما فعله جبران خليل جبران بريشته في كتابه « الطرائف » فنوصي بالرجوع إليه حين عرض القصائد .

وحين ينتهي مدرس العربية من استعراض هذه النقاط الثلاث في المادة والطريقة ووسيلة الايضاح ، يستطيع أن يجلس إلى كراسته المدرسية ليعدّ الدرس على الورق كما أعدّه في ذهنه ، وأحضره في خاطره برهة من الزمان ، ينتهي بعده إلى تصميم مخطط . وهـذا المخطط المدرسي يسميه المربون في بعض الأقطار « مذكرة الدروس » أو كما نسميه « دفتر التحضير » أو « مذكرة الاعداد » . وسنرى كيف يفرغ المدرس لتسجيل هذه المذكرة .

الباب العاشر

مذكرات الدروس العربية

دور المذكرة — نموذج في درس النصوص

دور المذكرة

يختلف المربون في اختيار طريقة لكتابة هذه « المذكرات » فبعضهم يرى أن تكون مفصّلة في المدارس الاعدادية مختصرة في المدارس الثانوية . وأكثرهم يلحّ على أن المدارس الثانوية تحتاج أكثر ما تحتاج إلى مصادر يذكرها المدرس ، ومراجع يستقي منها ويشير إليها . ويخلط كثيرون بين « كراسة العربيّة » ومذكرات الدروس ؛ فيرى هؤلاء أن المذكرات الجامعيـــة والمصادر يجب أن تختلط في « اعداد الدّرس » وخاصة في الصفوف العالية .

والواقع أن كتابة هذه المذكرات يحتاج إلى مران طويل

ومعرفة كبيرة بالتدريس ومفاجآته ، وبالطلاب والصفّ ومشاكل التربية . وكلها تدخل في مذكرة الاعداد أو مذكرة الدروس، لأنَّ الخطَّة التي يرسمها مدرس العربية في البيت قد تفشل كلّها أو يفشل بعضها لحادث طارىء . فلم يحسب المدرس حساباً لوجود من يفسد عليه خطّته ؛ فيبعث الضحك ، أو يشغل المدرس بالتوافه أو يسعى لاغاظته ، أو حدوث ما لم يكن يتوقع من مرض أو سكوت مدفأة الشتاء ، أو اشتداد الحر في الصيف .

هذا ويكون الفشل في الخطّة كذلك لأسباب علمية صرفة ، منها أنَّ مدرس العربية قد يبني خطته في « درس القواعد » مثلاً على معرفة الطلاب ما يجب أن تسبق معرفته بحث « الممنوع من الصرف » ، وهو الحركات ومحلّ دخولها ، والتنوين وتعريفه ، ودخوله على الأسماء دون الأفعال ، فيضيع من خطّته دقائق لن يربحها على حال من الأحوال ، إلاّ إذا كان قد اتخذ الحيطة لنفسه ، فاستمدَّ من المنهاج والخطّة طريقة لدرسه مرنة أشدّ المرونة في الزمان والأسلوب . فاستطاع أن يخصَّ دقائق لهذا الطارىء . وهذا كما قلنا يحوج مدرّس العربية إلى مران سابق ومعرفة بالمشاكل الطارئة التي قد تقع .

ولا ننصح مطلقاً للمدرس الناشىء الجديد أن يعتمد على طريقة

غيره في التحضير أو أن يستعير « مذكرة » زميله في اعداد الدرس ، فلكل طريقته وأسلوبه . والاعداد في المذكرة ينطلق من حياة المدرس نفسه ، ومن تجربته ومن تفكيره بخطّة الدرس العربي الذي يزمع على إلقائه ، وينطلق كذلك من حاجة المدرس نفسه إلى تطبيق ما يحبّ . فهو يميل إلى شعر لشوقي مثلاً دون حافظ ، ويستطيع أن يستخرج من قصيدة « النيل » لشوقي أبياتاً يلقيها إلقاء يمتزج بقرارة نفسه وإعجاب ذاته بأدب شوقي فلاشك في أن ذلك كله شخصي ، ولا يستطيع أن يعتمد فيه ذوق زميله أو مدرسه في الجامعة .

وإنما ننصح للمدرس الناشيء أن يسير في خطواته ببطء وعمق ، وتفكير طويل فيما هو قادم عليه انه يجب أن يفكر في دقائق الدرس كلها ، يضعها كلها تحت سمعه وبصره في « مخططه » أو في « تصميمه » كما يضع المهندس خارطة السكن أمامه ، ويوزع الغرف ، ويقيس المسافات . ويجب أن يسجّل كل ما يعلم عن الصفّ الذي يزمع التدريس فيه ، من حيث الأشياء الخارجة عن تدريسه ولكنَّ لها تأثيراً كبيراً في تصميمه ، في المستوى والأعمار ، والحيّ ، والوسط . وأن يفكر فيما كان قبل الدرس من إرهاق أو ما ينتظر الطلاب بعده من نشاط أو فرح أو انصراف يتهيئون له قبل انتهاء دقائق الدرس . وكل ذلك هام في مذكرته التي

يمدها لتدريس قصيدة لحافظ مثلاً تصلح لهذه الساعة ، وتصلح لها طريقة معينة ، ولا تصلح لها غير هذه الساعة أو غير هذه الطريقة .

وحين يهمّ المدرس بكتابة المذكرة لهذا الدرس ، ينظر كما قلنا في مستوى الصف ، لتدريس قصيدة حافظ في « غادة اليابان » ، ففي الصف الثاني الاعدادي لا يحتاج في مذكرته إلى ربط هذه القصيدة بما كان من زمان الشاعر حافظ ابراهيم وتعلق بعض الشعراء المصريّين إبانه بالخلافة العثمانية ، ونصرتهم للروح السائدة ، وحبهم لليابان التي كانت آنذاك خصيمة للروس . لا يحتاج المدرس إلى ذكر هذا في درسه بهذا الصف ، وانما يجب أن يشرح ذلك في الصفوف العالية فقط .

وذلك يدعونا إلى القول والتنبيه على أن « مذكرة الدروس » ليست محاضرة جامعية ، وليست لإيراد المعلومات الأدبية ، وسردها . وانما هي منظمة لهذا الفيض العلمّي والأدبي الذي قد يغمر ذهن المدرس ، وهو يشرح قصيدة حافظ ، فيستطرد ، ويذكر ما لا نفع فيه لمستوى الصف وانخفاضه ، وبعده عن أذهان طلابه ، وينسى أهم ما جاء له في عرض قصيدة « حافظ » من صور جميلة ومفردات سائغة ،

وخاصة في تدريس المدرّسة لصف الطالبات ، تردّد أمامهن هذه الأبيات مثلا :

أنا يا بانيّة ، لا أنثني عـن مرادي أو أذوق العطبا
أنا إن لم أحسن الرمي ولم تستطع كفّاي تقليب الظبا
أخدم الجرحى وأقضي حقهم وأواسي في الوغى من نكبا

ان « مذكرة المدرسة » حين « تحضير » هذه الأبيات تقول: « أطلب إلى طالباتي ملاحظة المهنة التي اتخذتها اليابانية في الحرب ، وأسوقهم إلي نقـد كلمة الظبا التي ساقتها القـافية ، فليس في معارك القرن العشرين ما يعتمد على السيف فحسب » .

والملاحظات الذكية التي يصطادها المـدرس حين التحضير والاعداد ، لا يستطيع أن يخترع مثلها خلال درسه ،لأنه اذ يضيع بين التفكير في المفردات والصور وأساليب النقد ، إذا لم يكن قد سجلها في مذكرته قبل دخول الدرس ، وهو هادئ ينعم بالتفكير الطويل والتصميم البعيد .

وخلاصة القول يجب أن يهدف درس العربية إلى تحقيـق العمق والذكاء وأصالة اللّغة ، واجتلاب النقد البارع ، مع المعلومات التي يسوقها اليهم المدرس ، مما جمعه في « مذكرته » التي لن ترتفع إلى مستوي المرجع الأدبي الواسع في المحفوظات مثلاً ، ولكنها لن تنخفض إلى مستوى ترديد الأبيات كالببغـاوات

فحسب . وخير الامور أن يتخذ بين التوسّع البعيد والايجاز المخلّ سبيلاً وسطاً في تحضيره واعداده .

« ومذكرة الدروس » تكسب المدرس الناشئ معرفة عظيمة بالتدريس ، وخبرة في سير الدرس قبل أن يدخل الدرس ، فهو يجري التجربة على الورق مرّة ، ثم يدخل تجربة الدرس بنفسه ، فكأنه ضاعف العمل والجهد ، ولاحظ بعض أسباب الفشل وأسباب النجاح ، وسجّل ذلك في كراسته ، ونوّه به بنفسه .

والمهمّ أن يعرف المدرس أن سيره في الدرس يجب أن يوافق المذكرة التي يكتبها ، على الأغلب ، ولكن ليس عليه أن يتقيّد بها حرفياً ، بالدقيقة والحرف والمثل . فاذا استطاع طالب أن يقترح جملة حسنة ، أو مثلا موفّقاً ، فعليه أن يأخذ به وأن لا يدعه ليسير وفاق مذكرته ، فذلك يؤذي درسه ، ويعطّل الفائدة من المذكرة . ومرونته في فهم أثر المذكرة ودورها في دروسه يدل على أنه جعلها تحت عينيه ، لتذكره فعلاً بما قد ينساه خلال الدرس من ملاحظات ، وما يغفل عنه من زمن ، وما يغفله من قاعدة أو طريقة .

ولذلك ننصح بأن يجعل مذكرته على الصورة التي نرسمها له ، أو أن يصنع قريباً منها ، على أن يستبدلها بخير منها حين

يستطيع ، وذلك كله وفاق الدرس الذي يزمع تصميمه من محفوظات وإملاء وقراءة وغيرها .

وهذا نموذج في « مذكرة درس » في اللغةالعربية :

نموذج في مذكرة درس عربي

لمدرس متمرن

التاريخ : يوم الثلاثاء ٣ نيسان ١٩٦٢

الزمن : الساعة الثانية ٨٥٠ — ٩٤٠

المدرسة : الثانوية (حيّ ...)

الصف : الثاني الثانوي

متوسط الاعمار : ١٥ — ١٦ سنة

الوقت المخصّص : ٥٠ دقيقة

الدرس : درس النصوص الأدبية والأدب

المـادة : قصيدة النابغة في مديح الغساسنة

الغرض العام : الصور الأدبية في العصر الجاهلي

الغرض الخاص: صورة المعركة

الوسائل : مصور لسورية ومساكن الغساسنة فيها ، وديوان شعر النابغة طبعة مصر ١٩١٠

مراحل الدرس	الدقائق	المادة والطريقة
للطوارىء	٥	خمس دقائق لدخول الطلاب واعداد الكراريس .
التمهيد	٥	سؤال الطلاب عن سكان سورية زمن الجاهلية قبل الاسلام . والوصول الى ذكر الغساسنة عن طريقة الالقاء أو الاستقراء ، والاشارة إلى موضع هؤلاء من المصوّر الذي يعلّق قبل كل شيء على السبورة ، ثم الكتابة على السبورة في كلمات يسيرة موجزة ، «المعلومات» المستخرجة بايجاز عن موطن الغساسنة في سورية .
٢ ــ العرض	٢٥	١ ـ رفع المصوّر عن السبورة ، وذكر الاختلاط بين العرب الوافدين من الجزيرة والمقيمين في سورية بجلّق ، ووصول الشعراء إليهم وفيهم النابغة الذبياني .
		٢ ـ ثم الالتفات إلى الكتاب لقراءة النصّ الشعريّ الذي اقتطع من الديوان المطبوع طبعتين قديمتين ؛ أحضرهما بين يديّ لعرض الشعر الذي وصل إلينا (الطبعة الأولى بمصر سنة ١٩١٠ ، والثانية بمطبعة الهلال بمصر

مراحل الدرس	الدقائق	المادة والطريقة
		سنة ١٩١١) ، وعرض إحدى الطبعتين وبيان الصفحة حيث تقع قصيدة النابغة الذبياني في مدح « عمرو بن الحارث الأصغر » حين هرب إلى الشام بعد أن بلغه بأن الناس وشوا به إلى النعمان في أمر « المتجرّدة » . ٢ ـ أقرأ بنفسي أول الأمر أبيات القصيدة من الديوان ، وهم يتبعون في الكتاب الذي بين أيديهم ، للدلالة على أن المصدر الثمين الذي يملكونه في بيوتهم هو صورة مقتطعة من هذه الكتب المختلفة الثمينة والقصيدة مطلعها : كليني لهمّ يا أُميمةُ ناصب وليل أُقاسيه بطيء الكواكب ٤ ـ بعد قراءة عشرة أبيات منها ،[يورد المدرس في مذكرته الأبيات العشرة مرقمة] أطلب إلى طالب بعد طالب قراءة الأبيات الواردة في الكتاب من غير استعمال أقلام للضبط والشكل . فيجب أن يتعلموا ضبط ذلك بأنفسهم ؛ ويجب أن يخلو الكتاب غالباً من ضبط كل الكلمات . والقراءة يجب أن

مراحل الدرس	الدقائق	المادة والطريقة
		تكون بليغة مؤثرة .
		٥ ـ ابدأ باستخراج معاني الأبيات واحداً بعد واحد عن طريق الاستقراء ، وفي سرعة لتوفير الوقت فان لم يكن ذلك ممكناً شرحت بنفسي المعاني دون الطلاب .
		٦ ـ أسجّل على السبورة ، ويسجلون معاً على كراريسهم تقسيم الألوان التي طرقها « النابغة » في قصيدته ، أي في الاعتذار ووصف المعركة والليل . وأقف عند جمال الصور التي ابتكرها بأن أضع ذلك في عمود خاص تحت عنوان : « الجمل المختارة » وهي : « بطيء الكواكب » « عازب همّه » « نعمة ذات عقارب» « عصائب طير تهتدي بعصائب» « جلوس الشيوخ في ثياب المرانب » الخ ... [وعلى المدرس أن يذكر في مذكرته كل الصور والجمل المختارة من غير استثناء] .
		٧ ـ أستخلص من الطلاب الفكرة العامة الأدبية ، والصورة الحيّة للمعركة ، عند

مراحل الدرس	الدقائق	المادة والطريقة
		النابغة ، وأشيد بريشته البارعة في هـذه اللوحة التي تشبه لوحات المتاحف الكبرى لهذه الأيام . فأدب النابغة خالد حيّ على الزمان ، يشبـه الآداب العالمية من كل جانب . ويرفع الذكر لأدبنا العربي بين الآداب الكبرى .
٣ ـ الربط	٥	قصيدة النابغة هامة في وصف المعركة ، اتخذها الشعراء سبيلاً ونموذجاً بعده ،أضربُ مثلاً قصيدة «بشار» وأقرأ لهم أبياتاً منها ، ثم أقرأ بعض أبيـات من المتنبي ، وذلك بطريقة تلقينية قراءة من غير تسجيل على السبورة ، خدمة للثقافـة الأدبية ، وبعث الخيال ، والتمكين من دراسـة الأدب وتسلسل الفنون فيه ، إلي أن يبلغ الطلاب إلى فهم هذا اللون من المعركة ضد الأعداء في كل زمان ومكان .
٤ ـ الاستنتاج	٥	أعرض عليهم الفائدة من دراسة « النابغة » في قصيدته ومن ربطها بما قلته من شعر

مراحل الدرس	الدقائق	المادة والطريقة
		المتنبي وبشار أو أبي تمام ، للوصول إلى ادراك « أدب المعركة » وتصوير الحرب عند القدماء من أدبائنا ، ودور النابغة في الصميم من هذا اللون الأدبي . وأذكر في سطور ملخّصاً على السبورة في الحكم على النابغة [وهنا يثبت المدرس نصّ الملخص] .
٥ ـ التطبيق	٥	قراءة الملخص السبوري وكتابته على كراريس الطلاب ، أو قراءة نصّ الكتاب في الحكم على النابغة . فالكتاب مرجع الطلاب الأوّل بعد أن شرحنا ، وقرأنا ، ووضعنا أيديهم على مواطن الجمال في النص الأدبي للنابغة الذبياني .

هذا نموذج مختصر لتدريس النصوص الأدبية في الصف الثاني الثانوي ، ليس أَحسن ما يستطيع مدرس أن يعمل ، وليس نموذجاً مثالياً في تدريس النابغة . فقد أُخذناه عن مدرس متمرن قام بالدرس ، وأعدّ له هذا المنهاج ، وسجّل من أجله هـذه « المذكرة » ، وتداول بعد الدرس زملاؤه المدرسون المتمرنون

معه في هذه الخطوات ، وأجروا عليها نقداً ، طال بينهم واشتد ولقد قال بعضهم بحذف المصوّر من التدريس العربي لئلا يظن الطلاب أنه درس للتاريخ . وقال آخرون : إن هؤلاء الغساسنة كانوا يحاربون اخوانهم المناذرة العرب في الحيرة . وقال غيرهم شيئاً كثيراً في نقد الطريقة والمادة ، لا سبيل إلى إثباته فبعضه نقد سطحي .

ولكن الذي نحب أن ننتهي اليه هو أن هؤلاء المدرسين المتمرنين شعروا قبل كل شيء بصلات الدروس المدرسية باللغة العربية ، وأحسّوا بأنّ الجو المدرسي يخدم الدروس العربية من كل جانب ، وعلى المدرس أن يستغل معلومات طلابه في كل مادة لتوضيح درسه ، وايصال المعلومات اللازمة من مفردات ومعان .

ويجب أن نلاحظ في تدريس الصفوف العالية من المدارس الثانوية ، حين اعداد « مذكرة الدروس » ، الاكثار من ذكر المادة والايجاز من ذكر الطريقة وكل الذي رأيناه يعتمد على بسط المادة ويقلل من ذكر الطريقة وألوانها في التدريس وذلك على عكس الصفوف الدنيا من الدراسة الاعدادية .

وليس من الواجب أن تتفق « المذكرات » لاعداد درس معيّن محدَّد في ذكر الطريقة أو تقسيم الزمن . فنحن نستطيع

أن نعرض إلى جانب هذه المذكرة اعداد مدرس متمرن من « كلية التربية » للدرس نفسه وللقصيدة عينها . ولكن الوقت يطول إذا عرضنا ألوان الرأي في إعداد درس واحد .

وقد ينجح مدرّس في تطبيقه ولا ينجح في مذكرته ، والعكس قائم كذلك . ولكن اعداد الدرس ضروري لازم على كل حال ، يجنّب الشرور من الفشل . وهو أساسي في كل درس نتطرق اليه لتدريسه حتى بعد أن تمضي سنين في هذه التجربة التدريسية .

فاعداد المذكرة هام جداً يمكن أن يجعله المدرس امتحاناً لنشاطه واختباراً لتقدّمه ، فانه يستطيع أن يرجع بعد سنين عدة إلى ما كان يعده من « تحضير » وما كان يقوم به من «إعداد» في ذكر آراء ونظريات ، وانه سيضحك فرحاً للذكرى لأن « المذكرة » صورة لتدريسه ، والرجوع إلى الصور والمذكرات نافع لذيذ لا شك في ذلك . ومبعث هذا السرور أنه يستطيع أن ينقد نفسه بنفسه ، ويستطيع أن يستعرض الطرق التي كان يسير عليها في تدريس فروع اللّغة العربية ، فيرى بعد سنين صواب هذه الطرق أو خطأها .

ولن يفوتنا هنا أن نستشهد بما فعله الأستاذ أحمد حسن الزيات ، فقد دخل في تدريس العربية وأعدّ الدروس ، واستعرض بعد سنين ما كان من أمر تدريسه ، ومن ذكرياته في هذه

الدروس فقال في كتابه (في أصول الأدب ط. ١٩٣٥ ص ١١٦) يعترف بفشل الدرس الأول الذي ألقاه، ثم يذكر الأسباب التي قادته إلى النجاح بعد ذلك :

« ٢ ـ اعداد الدرس وأداؤه ـ وكان يعنيني على الأخصّ ربطه بالدروس السابقة ، والسير فيه مع الطلاب خطوة خطوة على الطريقة الاستنتاجية ، ثم تلخيصه بطريق الأسئلة . فكان من حسن اعداده أن ملأت الوقت كلّه به ، فلم يعد فيه فراغ لعبث عابث ولا تجني سفيه ، وجررتُ اليه أذهان الطلاب بالتشويق والتطبيق والسؤال فلم يصبهم سأم ولا ضيق . وشغلتهم به عن أنفسهم وعني فلم يفرغوا لاصطياد نكتة ولا لالتماس غميزة. وليس أعون على حفظ نظام الفصل من ملء الوقت بالمفيد المتع ، ولا أضمن لجودة شرح المعلم وحسن استماع التلميذ من فهم الموضوع » .

هذا ما يذكره الأستاذ الزيات عن تدريسه ، وما يستخرجه من عبر ، بسطنا سطوراً قليلة منه لندل على فائدة الاعداد ، وذكرى الاعداد ، ولنرسم بعد هذا الطرق الخاصة لتدريس العربية .

فكيف ندرّس فروع العربية ؟ وما هي الطرق الخاصة التي نسلكها ؟

ذلك ما نبسطه في القسم الثاني من هذا الكتاب، بالصفحات التالية .

القسم الثاني

الطرق الخاصة

في تدريس اللغة العربية

الباب الحادي عشر

درس القراءة

منهاج القراءة — أغراضها ووسائل الترغيب فيها — انواع القراءة كتاب القراءة — فضل الكتاب — طريقة التدريس — القراءة الصامتة — القراءة الجهرية — المفردات — الأفكار الرئيسية — الصور — الاستماع — تدريس قراءة الشعر .

منهاج القراءة

قبل أن ندلي بدلونا في الموضوع ، نحب أن ننظر في المنهاج الرسمي[1] لوزارة التربية والتعليم ، فنرى ما يحتوي المنهاج من توجيهات ننقل بعضها في إيجاز وتصرف لنعلق عليها . فنرى من هذه التوجيهات ما يختص بالمدارس الاعدادية أولاً حيث يقول :

١ ـ تنتظم الغاية من دروس القراءة أموراً منها :

آ ـ تنمية قدرة التلميذ على فهم ما يقرأ وجودة نطقه وأدائه ، وتدريبه على انمائه ، وفهمه لما يسمع .

(١) أشرنا غير مرة الى أن المنهاج الرسمي للتعليم الذي اتبعناه هو لسنة ١٩٥٧ (ص ٢٥ — ٤٩) وقد أثبتناه آخر الكتاب.

ب ـ تحصيل المعلومات وتنميتها وتنسيقها .

ج ـ اثارة رغبة التلاميذ في القراءة ، وطبعهم على حب الكتاب العربي .

٢ً ـ يجب أن يكون موضوع القراءة مشبعاً لميول التلاميذ في هذه الفترة من حياتهم ، موضحاً لنواحي القومية العربيـة والعزة الوطنية ، ولغير ذلك مما يتصل ببيئة التلميذ وأن يكون مع ذلك مما يناسب التلاميذ ويساير قواهم فيثير نشاطهم ، ويبعث شوقهم فيقبلون عليه بشغف ، وتزيد معلوماتهم وأن يكون الأسلوب سهلاً واضحاً بالقياس إليهم . وبذلك تحقق القراءة أغراضها وتكون ممتعة نافعة .

٣ً ـ نسعى أن يكون هناك مراوحة بين أنواع المطالعة الآتية : القراءة الصامتة ، القراءة الجهرية ، الاستماع .

وسنحاول فيما يلي عرض طريقة التدريس بعد أن نبيّن ما قام من بحوث ودراسات حول المطالعة وأغراضها وسبب فرضها في المنهاج والتعليم .

أغراضها ووسائل الترغيب فيها

في اللغة أن القراءة مصدر (قرأ) . والذين يجيـدون قراءة الكتب هم الذين يفهمونهـا ، ومن أجاد القراءة والكتابة فقد بلغ الغاية . والنوابغ في طفولتهم وفي شبابهم قرأوا فأحسنوا ما قرأوا

وذلك لأنهم فهموا واستساغوا ، واستطاعوا أن يخرجوا من ذلك بفائدة عميقة . والكتاب القدماء كانوا يجدون في القراءة دعامة كبيرة للتعلّم جعلوها أساً لرفعتهم . والقراءة خلال القرون الوسطى وما قبلها كانت في مخطوطات ونصوص مكتوبة تعلق القراء بمدارستها والرجوع إليها . وكانت المخطوطات نادرة والنصوص التي بين أيديهم تُحوج إلى كثير من الفهم والثقافة ، فلها اشارات معينة تحت الحروف المعجمة أو فوق بعض الحروف التي تلتبس على القارىء . ولذلك كانت القراءة عسيرة أشد العسر . وهنا يجب أن ننبه إلى أن مدارسنا يجب أن تعنى بعض الأحيان في الصفوف العالية من المدارس الثانوية بقراءة النصوص المخطوطة القديمة وطريقة الفهم فيها ، وخاصة قبيل انتهاء التحصيل الثانويّ . فربّما دخل الطالب الجامعة واحتاج إلى شيء من ذلك . والقدماء رسموا لهذه القراءة والكتابة صفحات تجدون أكثرها أهمية ما جاء في « صبح الأعشى » للقلقشندي ، فقد رسم الحروف وصورها وعلّق على أهميتها. وهناك كتاب عنوانه « الكتاب » لابن درستويه غنيّ كذلك بطريقة القراءة والكتابة في المخطوطات القديمة .

ولقد تلفت القدماء إلى القراءة حين جعلوها أس ثقافتهم فألفوا كتباً قديمة تحت عناوين مختلفة ، سموا بعضها « الأمالي » ومن هذه الكتب : الكامل للمبرد ، والأمالي لأبي علي القالي ، والأمالي

لابن الشجري ، والكتب التي تشرحها . وهذه الأمالي نصوص متتابعة كان المدرسون يقرؤون فيها ويلمون بالقواعد واللغة والمفردات والأمثال فيها . فكانوا يتسلمون نصاً ما ـ ولنفرض أنه خطبة لعمر ـ يفسرون مفرداته ؛ ثم يسعون إلى إعراب بعض كلماته ، وبعد ذلك يقرنون ما في النص بشواهد من اللغة العربية . وسواء أوقعت هذه النصوص في « الكامل » أم في أمالي أبي علي القالي ، أم في زهر الآداب للحصري ؛ فهي نصوص تختلف فيما بينها ، فيوازنون بين مختلف الروايات حتى يقر قرارهم على نص قريب من عصر المؤلف ومن نفسه وروحه .

أنواع القراءة

هذه هي الطريقة المثالية في فهم النص المقروء وما تزال طريقتنا إلى اليوم . ولكن السبيل اليها هو الذي ندرسه ونمهد له فقد . كان العلماء يقرؤون في الجوامع وغيرها قراءة جهرية والطلاب يستمعون غالباً وليس بين أيديهم شيء . فلما طبعت الكتب أو كثرت النسخ المخطوطة أمسك بعضهم بالنصوص فاشتركت ذاكرة البصر وتابعوا المدرس . وكذلك كان الطلاب يقرؤون بأعينهم قراءة صامتة يتابعون بها مدرسهم ، فالقراءة والجهرية الصامتة كانتا معروفتين في القديم . ولكن الكتاتيب كانت تعمد إلى القراءة الجهرية الجماعية وهي طريقة

حسنة في الصفوف الابتدائية الأولى حين يتعلـّم الأطفال الهجاء والمطالعة فيكونون ألسنتهم على غرار مدرسيهم ، وينسجون على منواله في اللفظ والتعبير . وأشـدّ المدرسين خطراً هم الذين يفشلون في القراءة في المدارس الابتدائية ، لأنهم يطبعون التلميذ بطابع سيّىء منحرف يظلّ معه حتى الجامعة . لذلك كانت مهمة الكتاتيب أن تقوّم الألسنة إذا صحّ التعبير تقويماً حسناً عن طريق القراءة الجهرية .

* * *

دور العين : ولادراك أهمية القراءة الجهرية والصامتة معاً نحب أن نرجع إلى ما صنع في مصر ، فلقد استقدمت عالماً اسمه « وليم غراي » . أنشأ عدة محاضرات بالقاهرة في أصول تدريس القراءة وقد نشر الرجل خلاصة محاضراته وطبعت في العربية ، تستطيع أن نستخلص منها أهمية العين في القراءة لتتدارك الأخطاء . فقد ذكر الرجل أن العلماء توصلوا في أواخر القرن التاسع عشر إلى عملية القراءة وأثر العين فيها وأدركوا أن حركة العين غير مستمرة بل هي متقطعة . وقد أثار ذلك اهتماماً كبيراً عند مدرسي القراءة ، فجنحوا إلى دراسة العين ومعرفة وظائف الأعضاء ، وتأثير الايقاع في القراءة الجهرية ، واختلاف طالب عن طالب في التقاط الصورة وإرسالها ، ثم

تحويلها إلى لفظ . وانتهوا من هـذه التجارب الى أن المدرسة والبيت والمكتبة تقوم كلّها بدور كبير في تطوّر القارىء وتقدّمه أو تأخره.

ونحن لا نريد هنا أن نورد كلّ ما قام به العلماء في سبيل هذه التجارب وتسجيل حركة العين، واستخدام الشعاع الضوئي والاعتماد على الآلات (آلات التصوير) واتخاذ الأشرطة الضوئية خلال القراءة بمختلف أنواعها ، فاختلاف النص يوجب اختلاف الحركة ، وذلك لأن حركة العين تابعة لنشاط العقل ، فالقراءة ليست إلاّ نشاطاً عقلياً يختلف باختلاف الظروف والنصوص لصعوبة النصّ أو سهولته ، ووضعُ القارىء في الفرح أو الكدر في النشاط أو الخمول مؤثّر أشد التأثير في القراءة .

ونحن لا نريد من هذا كله الا أن ننبـه المدرس إلى أثر القراءة في النشاط ، وأثر النشاط فيها ، ليتلفت إلى ذلك فيمهـد للأسباب ويبعد العقبات . وأن ينظر إلى مدى النشاط فيحدّد الزمن لقراءة صفحة أو سطور عند طلابه ، ويدرك بذلك مبلغ الملل أو النشاط . فاذا استطاع أن يفهم حال طلابه بدّل من طريقته أو سار عليها دائماً . فالمدرس في القراءة يجب أن يسائل نفسه عن مستوى النصّ بالنسبة لطلابه وعن الظرف الذي هم فيه . ولماذا لا يفعل وهو نفسه حين يقرأ نصاً جميلاً كثير الأهميـة

واسع الذكاء يتلقّفه . فاذا ما قرأ نصّاً مملاً بعيداً في تعقيده تباطأ وتمهّل ، وأغفل بعد ذلك متابعة القراءة .

والطلاب صورة عن أساتيذهم يدركهم الملل إذا كان النص فوق المستوى أو كان ضئيلاً في بعث الاهتمام ، أو بعيداً عن فلك جوّهم وثقافتهم . فهم في يوم ربيع مثلاً ، لا يلمّ بنفوسهم أن يقرؤوا عن الوحول والأمطار ، وهم في يوم عيد لايجذبهم نصّ حزين إلى القراءة . فالمدرسُ الحاذقُ هو الذي يختار الظرف والنص ، ويجعل بينهما من الانسجام ما يبلغه النجاح .

وهذا يسوقنا إلى اختيار نصّ ينسجم مع عقلية الطلاب وظروفهم ، فكيف نختار النصّ بل نصوص القراءة ، وكيف يكون كتاب القراءة مثالياً ناجحاً صالحاً للطلاب ؟

كتاب القراءة

بعد أن أدركنا ما للبصر والحس من أثر في توجيه القراءة ، وما للعقل من شركة فيه ، يجب أن نعد أنفسنا لاختيار النصوص في كتب القراءة فذلك أساسي قبل طريقة التعليم . إن النصوص يجب أن تتدرج وفاق السن والثقافة والمدارك والمعلومات . فليست القراءة حشداً لنصوص البلغاء والبارعين من الكتاب فحسب كما كان كتاب « الطـُّرَف » . وربما كان بعض ذلك حسناً ولكنه ليس كل شيء . وليست القراءة كذلك قصة

متخيلة . فالنصوص في الكتاب يجب أن تجمع بين دفّتيها كلّ معنى من معاني الأدب والثقافة . وبكلمة مختصرة يجب أن تجمع حاجات الطلاب في الصف من آداب الشرق والغرب ، ومن نصوص التاريخ ، وصفحات العقل العربي ، والجغرافية العربية ، ومن جمال الأدب .

إن اختيار النصوص وتوزيعها على الفصول والمناطق وساعات السنة هامّ جداً . فقبل البدء بذلك يجب أن نضع جدولاً للعام كله ، وأن نخص ساعة في بدء السنة للحديث عن جمال الكتاب وما يحتوي من ألوان . وإذا اعترض معترض بأن الكتب التي أمامنا لاتحتوي كل هذه المزايا فعلى المدرس أن يستعمل الحنكة الواسعة في تحويل الكتاب إلي مزية نادرة ، وذلك بأن يضيف إلى النص أشياء تجعله في الذروة من المنفعة . مثلاً يمهّد للنص تمهيداً عاقلاً بما يعتبر من « وسائل الايضاح » . ذلك بعرض صورة تتقدّم الموضوع ، أو بعث الذكريات المشتركة ، ثم تذييل النصّ أو موازنة لهذا النص بغيره . فان كان النص قاصراً دعمناه بآخر أشد قوة ووضوحاً . ولنضرب مثلاً خطبة لأبي بكر في النصّ شديدة الصعوبة . فعلي المدرس أن يستحضر خطبة أخرى لخليفة الرسول الأعظم ، وأن يجعلها بين سمع الطلاب وأذهانهم ، ليمكّن لهم من فهم نفسية أبي بكر وأسلوبه .

وكذلك يفعل حين يكون الفصل غير متفق مع النص .

مثلاً في قلب الربيع إلى قطعة عن «النهر المتجمّد» للشاعر المهجري ميخائيل نعيمة ، فيحوّل هذه القطعة إلى ذكريات ماضية فيها جمال وموازنة بالفصل الذي هو فيه . وهذا بعيد الأهمية يحوج إلى كثير من ذكاء المدرس ولباقته وحكمته . فنحن لا نطلب إلى المدرّس أن يبدّل من نصوص الكتاب ، ولا أن يخالف بين ترتيب صفحاته ، ولا أن يتناوله بالشك والنقد ، أو التبرّم به ، فذلك من معرة التدريس . واحترام النصّ بين أيدي الطلاب هو احترام لزمالة عزيزة وعلم مشترك ووزارة مشرفة . وكتاب القراءة هو الكتاب الوحيد الذى قد يملكه الطالب في سنته من حيث العربية ، فهو مكتبته كلّها ، وخزانته جميعها ، وصفحاته هي مراد فكره ومثابة نظره وفيها يجب أن يجد بستاناً يتقلب بين أزهاره وينزه طرفه بين أغصانه — كما وقال القدماء ـ .

ولذا يجب أن يكون هذا الكتاب أجمل صاحب لهذا الطالب ، أي يجب أن يزيّن بالصور الجميلة والألواح الرائعة الملوّنة . فالطالب قد يجد فيها واحة لصحراء الكتاب وساحلاً لبحره ، ينظر إلى الألواح فتعيد إليه النشاط وتكسبه المتعة الفنية اللازمة ثم هي سبيله يوماً ما إلى فنان أديب أو قصصي بارع أو مسرحي مجيد .

والنصوص المختارة بعد هذا كله يجب أن تذيّل بعدد من

الكلمات الجديدة والجمل المفيدة في آخر كل درس ، وأن يكون في آخر الكتاب معجم للألفاظ الواردة والصور البيانية التي في الكتاب ، فيعرف المدرس ويعرف الطالب أي زاد فكري هيئ له خلال العام ، وهذا ضروري جداً حين تأليف كتاب مثالي سيفرغ له طلابنا في المستقبل دراسةواستمتاعاً .

أما الكتب التي بين أيدينا فيجب أن نتدرج في فهمها وتدارسها من السهل إلى الصعب ، ومن المشوّق إلى الجاف . ولنضرب مثلاً : يجب أن يحتوي الكتاب على صور للعراق حين الحديث عن « البخلاء » ، وأوصاف البلاد التي مر بها ابن جبير ، ورسائل ديوانية من صبح الأعشى ، وأوصاف الشعراء الغربيّين لسوريا ولبنان مثل « فولني » و « لامارتين » ، والنصوص التي تبعث الخيال يجب أن نسقيها من رسالة الغفران أو الفردوس المفقود لميلتون ؛ وهي هامة جداً تكسب الخيال والجمال والجلال . وهذه الثلاثة هي دستور كتاب القراءة في المستقبل .

فضل الكتاب

في درس القراءة يجب أن يكون الكتاب أساسياً ، ولا يعني هذا أنه وحده هو كل شيء ، فالى جانب هذا بالكتاب المقرر وأعني الكتاب المقروء يجب أن نختار لطلابنا قائمة بالكتب التي تعينهم على الثقافة الواسعة . وذلك بأن يشتري كل طالب أو كل

جماعة كتاباً من الكتب المقررة والمختارة . وأن يتبادلوا بعد ذلك فيما بينهم هذه الكتب . ففي الصفوف الثانوية والتاسع مثلاً نختار لهم كتاباً للمازني مثل « قبض الريح » ، وآخر للبشري « في المرآة » وثالثاً لطه حسين « على هامش السيرة » . ونطلب إلى تلاميذنا أن يشتروها مشتركين في نسخ متعددة ، فليست الكثرة في الصفحات هي أهم شيء ، وإنما الصفحات المفهومة والمستساغة هي كل شيء وبذلك نعين كتاب القراءة عوناً كبيراً على أن ننصح لطلابنا بالصفحات الجميلة التي يجب أن يختاروها ويفضّلوها . فنقول لهم في الجزء الثالث على هامش السيرة وصف جميل وفي « قبض الريح » نذكر الموضوعات التي وفق فيها المازني . وبذلك نجعل للقراءة طريقة في النجاح ليست تقف عند حدود كتابهم المعيّن ، وإنما تتجاوزه إلى آفاق بعيدة ؛ فتتمرن العين ، ويعتاد البصر قراءة ما ليس في صفحاتهم . ولعلنا بذلك ندلّهم على اكتساب الثقافة بأنفسهم فيقرؤون ويقرؤون ، وهذه فائدة القراءة . ولكن قبل أن نترك لهم سبيل القراءة يجب أن ندلّهم على الطريق طريق القراءة فهي تعتمد على أساليب معينة نبحثها في شيء من التفصيل بعد النظر في توجيهات المنهاج .

طريقة تدريس القراءة

إنّ التوجيهات التي أرسلتها وزارة التربية والتعليم في صدد

بالمرحلة الثانوية القراءة تطلب إلينا أموراً عدّة[1] منها :

١ ـ يجب أن تبرز العناية الشديدة بقراءة التلاميذ الحرة في مكتبات الصفوف وفي مكتبة المدرسة .

٢ ـ ينبغي الحرص على أن تكون القراءة على تعددها مشتملة على موضوعات متنوعة .

٣ ـ ينبغي أن تتنوع القراءة فتكون جهرية تتمثل فيها صحة النطق وجود الالقاء ، وصامتة تدرب على جودة الفهم وسرعته .

القراءة الصامتة

أما القراءة الصامتة : فهي القراءة الطبيعية لكسب المعرفة وتحقيق المتعة وإليها يصير القارىء فيما يقرأ غالباً ، وعليها يعتمد في حياته العملية بعد ترك المدرسة ؛ وبها تتاح الفرصة الواسعة لترقية الفهم وتوسعة مجاله .

وتكون القراءة الصامتة :

١ ـ في الكتب المقررة .

٢ ـ في القراءة الحرة .

ففي الكتب المقررة يختار المدرس موضوعه وبعد تهيئة الجو

(١) قلنا إننا نوجز غالباً في نصوص المنهاج الرسمي ، ونحيل الى منهاج التعليم لسنة ١٩٥٧ الخاص بالمدارس الاعدادية والثانوية .

المناسب وإثارة الدوافع والذكريات إلى القراءة ، يطلب من تلاميذه القراءة الصامتة السريعة مع فهم المعنى ، ويحدد قدراً مناسباً من الوقت يعينه قبل الشروع فيها ؛ ثم يُلقي عليهم بعد ذلك ما أعدَّه من أسئلة على السبورة . ويراعي في الأسئلة أن يكون أكثرها داعياً إلى التفكير في المقروء ، والاستنباط ، وعلى المعلم أن يناقش فيما قد يخفى على الطلاب من ألفاظ وعبارات وإشارات تاريخية وما يماثلها .

ويصطنع السبل لتوضيحها فاذا اتسع الوقت قرئ الموضوع قراءة جهرية للتدريب على حسن الأداء ، ولاستيعاب المناقشة في الأفكار الكلية والجزئية للموضوع ، وينتقل بعد ذلك إلى التلخيص ويشرع في ضرب الأمثال إن كان الموضوع يحوج إلى مثل ذلك .

أما في القراءة الحرّة : فعلى المعلم أن يعمل منذ البداية على تكوين عادة هذه القراءة وتنميتها عند طلابه ، وأن يحرص على تربية الذوق والاحساس بالمتعة والجمال ، وأن يتيح لهم فرصة القراءة الحرة التي تشبع الميول ، وتغذي الاتجاهات ، وتزودهم بثروة لايحصلون على مثلها في قراءاتهم . ومن الوسائل في ذلك أن ينشئ لطلابه مكتبة الصف يختار لها بنفسه ما يناسبهم من القصص والصحف والمجلات ، وما يلائمهم من كتب الثقافة أو التراث القديم .

وفي دروس القراءة الحرة يختار كل طالب ما يريد أن يقرأ قراءة صامتة. ومهمّة المدرس تنظيم العمل وتوجيه الطلاب وإرشادهم إلى طريقة القراءة فردياً أو جماعياً، وأن يعلّمهم كيف يلخصون مايقرأون باختيار أجمل ما في صفحاتهم وانتقاء ما يعلو معنى ومبنى، ونحن في حاجة كبيرة إلى من يعلّمنا طريقة القراءة والتلخيص.

وللمدرس أن يسأل طلابه عن خلاصات كتبوها فيثير حولها نقاشاً وحواراً، ويفيد الطلاب في ذلك من نواحي النقد والموازنة..

والمدرس يستطيع أن يهيء لطلابه فرصاً لقراءة كتب خارج مكتبة الصف من مكتبة الحي ـ فيما إذا أنشئت ـ أو من مكتبة المدينة.

أما في مكتبات المدرسة فيستطيع المدرس أن يرجع إليها إذا كانت تحوي مستويات مختلفة، فمن العسير أن تجمع مكتبة المدرسة ما يلائم كلّ الصفوف. ولهذا يرجىء للعطل الواسعة اكتساب الثقافة البعيدة، ومعرفة المعاجم والمراجع الكبرى.

وعلى المدرس أن يخترع في صفه طريقة لتزويد المكتبة ـ كما قلنا قبل قليل ـ بأن يشتري كل طالب كتاباً باسمه[1] وأن يعرض

(١) اننا نسوق هنا من نصوص المنهاج ثم نسوق ملاحظاتنا على المنهاج وتعقيباتنا عليه كما ترى.

عنوانه على مدرّسه . ويترك الطالب الكتاب لمن بعده لأنه يفيد ممن قبله ، ويترك المتقدم للمتأخر .

ولهذه القراءة كبير الأثر في ثقافة الشعوب يعيش عليها الناس وينتفعون بها . فهي تساعدهم على تزجية الفراغ والافادة من قراءة الفكر العالمي . والناس في الغرب يستعملون القراءة الصامتة واقفين في القطر والعربات ، أو راكبين الى أعمالهم اليومية ما تكاد تتحرّك شفاهُهم ، وإنما تسري عيونهم على سَوَادِ ألفُوه ، قد انتقل إلى ذاكرتهم مراراً فخلق فيهم حباً واستمتاعاً ، وكذلك تمضي الحياة ويمضي الوقت من غير أن يحسّ محبّو القراءة الصامتة بسأمٍ أو ضجر . وكذلك نريد أن يعيش شرقنا العربي .

القراءة الجهرية

أما القراءة الجهرية : فهي للتمرين على جودة النطق وحسن الأداء وصحة القراءة ، وينبغي أن تكون منسجمة مع المعنى خالية من التصنُّع والتعمُّل والتكلُّف في إجهاد الصوت أو تقطيع النبرات ، ويجب أن يراعي المدرس مع ذلك :

١ ـ تهيئة الجو لطلاّبه في تلقي الموضوع .

٢ ـ تكليف الطلاب قراءة الموضوع قراءة صامتة للالمام بالمعنى العام .

٣ ـ أن يسألهم عن مدى فهمهم للمعنى العام وقدرتهم على التعبير

٣ ـ أن يسألهم عن مدى فهمهم للمعنى العام وقدرتهم على التعبير عنه أو الانتفاع به في شؤون الحياة.

٤ ـ يقرأ التلاميذ واحداً بعد الآخر قرءاة متصلة بحيث يقرأ تلميذ الفقرة الأولى، وآخر الفقرة التي تليها، حتى ينتهي الموضوع. ويرشد المعلم بعد ذلك إلى صحة القراءة وإصلاح النطق على أن لا يقاطعه أثناء القراءة وإنما بعد الانتهاء من العبارة كاملة. ولعله يستطيع أن يصلح ما فسد من القراءة بعد النهاية من كل فقرة أو مقطع، وذلك بأن يسجل على كراسته الخاصة ما يخطئ به الطالب ومن قبله. فاذا تكررت الخطيئات نبّه إلى أخطرها وأشدها لصوقاً باللغة العربية ويفعل ذلك علناً على السبورة مثلاً: ألف الوصل حين ينطق بها الطلاب أو ألف القطع حين يهمس بها بعضهم، أو أخطاء الممنوع من الصرف. وقد تعودنا غالباً أن نصحّح النطق لكل طالب على حدة، فننبه إلى الخطيئة المتكررة مرات، والطلاب مشغولون عنا، وهذا خطأ لأن الطالب يكون بذلك وحده هو الهدف. والتصحيح الجماعي مفيد جداً حين يهيئ له المدرس بأن يكتب في كراسته:

١ ـ طريقة النطق بالتاء المربوطة مثلاً.

٢ ـ الوقوف على السكون.

٣ ـ النغمة الحزينة والنبرة الفرحة واظهار الحروف اللثوية.

ومثل ذلك يقع للمدرس حيث يقرأ الطلاب فيسجّل دائماً ما يجب أن يقول ، وما بقي عليه أن يقول ، فلا يستطيع أن يصحّح في درس واحد ما أفسدته السنون . وإبداء الملاحظات دفعة واحدة كاعطاء الدّواء كله جرعة واحدة .

والقراءة الجهرية خطرة شديدة الخطر حين يخطىء المدّرس نفسه ، فيعلق الخطأ بأذهان الطلاب مدى العمر ، كأن يخطىء المدرّس في ضبط كلمة ويردّدها الطلاّب ، فيثبت الخطأ في الأذهان والأسماع ما عاش الطلاب وهنا جريمة للمدرس لا تغتفر . لذلك ننصح المدرس أن يقيم على قراءة النص مرات ومرات وأن يحبس نفسه له داخل غرفته ، فيردّدها نغمة ، ونبرة ، وتمثيلاً وعاطفة . فاذا رضي عن نفسه قال أمام طلابه ما يجب أن يُقال من إشارات تربوية ، ودلالات عاطفية تأثر بها قبلهم ، فأثر فيهم بعده . مثلاً قراءة نص يحكي حكاية أسماء بنت أبي بكر وهي أمّ عبد الله بن الزبير ، وابنها يهبّ إلى الحرب وينبه فيه إلى ألفاظ التشجيع في النصّ مع الحزن .

ونحن نلح على اللهجة في القراءة ، ونقصد بها اللهجة العربية الموحدة لا نخص بها اقليماً دون اقليم ؛ من ترقيق الألف أو تفخيمها مثلاً . وفي الصعيد أو اليمن أو في أقصى الجزيرة

العربية يجب أن تكون لنا لهجة عربية موحدة في الفصحى على الأقل . وعلى المدرس أن يكيّف نفسه وأن يقرب المسافات الشاسعة التي تفصل بين أبناء الأقاليم في بعض الكلمات . ونحن لا نريد أن يضيع كلّ مدرس ماله من خصائص اقليمية يعتزّ بها . ولكننا نطلب اليه أن يخدم العربية الفصحى من مراكش إلى بغداد في لهجة متقاربة خدمة للغة القرآن وإكباراً لأجمل بيان في البيان . والقراءة الجهرية تتطلب إلى المدرس تسجيل معايب الطلاب ، ونقصد بذلك الأمراض الطارئة في بعضهم كالقلقلة بالقاف أو همسها ، واظهار بعض الحروف أو إخفاء أخرى.

وعلى هذا تكون القراءة الجهرية أداة وحدة بين الطلاّب ، وأداة وحدة بين الشباب في المستقبل . فهي عامل من عوامل التوحيد بين العرب ، وهذه هي إحدى فوائد القراءة الجهرية فاذا قرأ المدرس وأقرأ تنبه إلى شيء هام جداً بعد ذلك وهو المفردات والمعاني ، بما سنعرض له فيما يلي :

المفردات

إن الطريقة التي كنا نعالج بها المفردات كانت طريقة عقيمة نفسر كلمة بكلمة ، ونثبت في أذهان الطلاب مقابل كلّ من للكلمات كلاماً محدوداً مثلا فزع: خاف ـــ ولكن فزع تأتي في مكان آخر بمعنى مختلف . فحين تقول « فزع اليه » :

تعني «لجأ إليه» فكيف يفهم الطالب الفرق بينهما . ان الطريقة المثلى هي أن توضع الكلمة في إطار الجملة كما كان يصنع المفسرون لشعر المتنبي كالعكبري والواحدي مثلاً . يفسرون المفردات أولاً ، ثم يضعونها داخل جملة ويقولون : المعنى كذا وكذا ... فيجعلون فزع هنا خاف وفي غير هذا المكان فزع إليه أي لجأ ، ويوم الفزع يوصف به يوم القيامة . وهكذا يتصرّف مدرّس القراءة بتفسير المفردات داخل إطار جملها ، بعد اليوم ؛ فلا يفسر مفردة يتيمة منفصلة عما قبلها وعما بعدها . وانما يلجأ إلى معجم نعرفه جميعاً هو « أساس البلاغة » للزمخشري ، يعبّ منه ما استطاع ويرقى بطلابه من مستوى القراءة إلى غنى اللّغة العربية ، فيخدم الانشاء والدروس جميعاً .ولهذا يجب أن يهيىء المدرس هذه المفردات فلا يرتجلها مطلقاً . وخير له أن يقف عند تفسير الكتاب للمفردات من أن يرتجل خطأ ، وهو يحسب أنه يعلم ، مع أنه بعمله الناقص يفسد ما يعلمه لتلاميذه . فاعداد الدرس في القراءة ينصبّ في أكثره على تصريف الجمل وفهمها ، لذلك يكتب على السبورة ما يعنّ له من تفسيرها ، وينقلون الى كراريسهم ما يكتب ثم يسألونه عما يعنّ لهم من تفسير . وهي فائدة عظمى في خدمة اللغة العربية تكاد تعدل القراءة نفسها . والذين يقرأون صفحات كثيرة من غير أن يفهموا ، خير منهم

من يقرأ سطوراً قليلة وهو يفهم . ولا فائدة في كثرة الصفحات وانما الفائدة في جودة نطقها وفي عمق فهمها .

فالقراءة جودة نطق وعمق فهم ليس غير ، لأنها مقلوب الانشاء فكما أن الانشاء تركيبي يبدأ من الجملة إلى الصفحة فالقراءة تحليلية تبدأبالصفحة وتنتهي بالجملة . ومجموع الجمل من القراءة لَبِنَاتٌ لدرس الانشاء ، فان لم تكن في النصّ ففي تفسير الكلمات جمل تضاف الى النص وتعين على غناه وثروته .

وللطلاب كراريس يضعون فيها الجمل والمفردات المختارة ويخصون بها عنايتهم ويرجعون إليها خلال الفرص . وبمقدار ما يكتسب الطالب من مفردات يرقى في اللغة العربية ، والغربيون يُحصون آخرَ كل درس من دروس القراءة عددَ المفردات التي تعلّمها الطالب . فليست القراءة عندهم نطقاً فحسب ، بل هي كذلك في عدد المفردات المتعلّمة . فيقولون مثلا : أنت تعرف الآن ٢٧٠ كلمة . ومن مجموع الكلمات تكون اللّغة . وهـذه هي فائدة شرح المفردات . فعلى المـــدرّس أن يقسم السبورة الى ثلاثة أقسام في : الأول منهـــا شرح المفردات والجمل أي المفردات داخل الجمل . وفي الثاني الأفكار الرئيسية . وفي الثالث الصور المختارة .

ونحن الآن في صدد المفردات والجمل التي توضع في العمود

الأول ، وينقلها الطلاب إلى كراريسهم الخاصة لا المجموعات[1]. ولن ننسى أن على المدرّس أن يفتش الكراريس ويُعنى بالنظر فيها ، والرجوع اليهـــا لمعرفة ما تعلموا وما أفادوا من تعلّمه ، فيشير عليهم خلال درس الانشاء إلى الافادة من الدرس رقم كذا .

ولا بأس في أن نمرن طلابنا على الرجوع إلى المعاجم منذ الصفّ الثالث الاعدادي ، وأن يترك لهم الخيار في فهم مختلف مختلف المعاني والوقوف عند المهم منها في النصّ . بمعنى أن للكلمة معاني مختلفة في المعجم ، فعلى الطالب أن يدل على ما هو أساسي في فهم النص .

الافكار الرئيسية

كثير من المدرسين يظنّون أن الأفكار الرئيسية هي اختصار للمقطع ، فيجعلونها في سطر أو أكثر من سطر . ولكنّ الأفكار الرئيسية هنا كما هي في الانشاء تتكون من ثلاث كلمات على الأكثر . ومن الخير أن تقتصر على كلمتين فحسب وهنا تكون قوة المدرس والطالب معاً في تلخيص مقطع كامل بكلمتين ؛ كأن نقول في درس الخنساء مثلاً : الايمان بالتضحية

(١) تعبير يقصد به في احدى مناطق سورية الكراريس العامة التي تجمع دروساً مختلفة كالمسودّة .

أو الايمان بالجهاد . هذه هي الفكرة الرئيسية الكبيرة للنصّ كله . أما الأفكار لكل مقطع فُتستخلص استقراءً من الطلاب بأن يكتب كلٌّ منهم على كراسته ملخّصاً في كلمة أو كلمتين ثم نأخذ خيرها بعد تحويره وتبديله ، فنضعه على السبّورة . ولذلك نسمّي في القراءة صفحة للتمرين وأخرى للأنموذج . وهذه الأفكار الرئيسية تتلاحق وراء بعضها فتصلح للقراءة وتصلح للانشاءِ . كأن نطلب يوماً اتخاذها نفسها لعمل قطعة في صبر الخنساءِ وإيمانها . وسنرى عند تدريس الانشاءِ أن العناصر لا تكون طويلة ، وعلى المدرس أن يهيىء هذه الأفكار في ورقة التحضير .

الصور :

في العمود الثالث يجعلُ المدرسُ الصورَ التي اختارها في روعة المبنى أو فخامة المعنى . ففي الخنساءِ مثلاً : أحسّت برد الصبر وحلاوة الايمان . زحمت بمنكبيها الكتيبة ... ففي هذه الصور ألواح جميلة على أن نار الحرب أو نار الخوف انقلبت برداً وسلاماً عند الايمان . وأن الخنساء لو كانت قوية لخرجت بين الرجال منكباً منكباً ، ويداً ويداً . فلو علم الطلاب أنَّ هذه العبارات تفيدهم في الانشاءِ لاقتنصوها واستفادوا منها .

اسلوب القارىء:

فاذا انتهى المدرّس من المفردات، والأفكار، والصور، أقرأ الطلاب مرة ثانية وثالثة مقطعاً بعد مقطع، يسجّل للطلاب في كراريسهم الأخطاء لزميلهم، ويأخذ عنها المدرّس فكرة الانتباه، ويقدر العلامة فيكافئ ويشجّع ويثيب ويمنع. وينبغي على المدرس ألا يقتصر في الأخطاء على مكانها من النحو فحسب، وانما ما يقع فيه التلميذ من وصل الكلمة بأختها أو اللهجة والنبرة. وهذا كله هامّ في وصف الأخطاء. ثم هناك وضع الطالب حين يقرأ في وقوفه وطريقة قراءته وامساكه بالكتاب. فمن المدرسة نكوّن الخطيب على منبر، والقارئ في محاضرة.

ونحن نرى من يتصدون للكلام لا يعرف كثير منهم كيف يمسك بالورق، وكيف يقرأ، فإمَّا أن يتردَّد ويتلعثم لأنه يتجاوز بفكره الجملة التي أمامه فيقرأ ما بعدها، أو يخطئ فيها هي نفسها. ولهذا يجب أن نجنّب طلابنا المواقف الحرجة في المستقبل، وأن نعلّمهم كيف يقرأون في الجمهور، فلا يحرّكون أجسامهم ولا يحركون أيديهم أكثر مما يجب، ونبراتهم يجب أن تكون متساوية مع النصّ، منسجمة مع المعنى. واذا لاحظنا خطأ في هذا فهو خطأ غير نحوي، ولكنه هام جداً. وقليل من المدرسين من يلتفّت إلى وضع القارئ وهيئته وطريقة تأثيره، حتى

غدت القراءة تلاوة رتيبة متشابهة مملّة ، كأن الدرسُ وضع للكسل العقلي لا للنشاط في اختراع الجمل وفهم الأفكار .

الاستماع

يطلب إلينا المنهاج أن نعوّد الطلاب على الأصغاء والاحاطة بما يسمعون. فعلى المدرس أن يختار موضوعاً يقرأه الطلاّب خارج الفصل ، ويتهيّئون لالقائه في الدرس ، فاذا ما ألقاه أحدهم بدأت المناقشة . والمناقشة قد تكون في قصة قصيرة أو موضوع وصفي أو رسالة في غرض أو تلخيص كتاب، وفي هذا تعويد للطلاب على الاستماع . وقليل منّا مَنْ يُحسن الاستماع . فالاستماع فنٌّ وتمرين يُغني المرء عن الرجوع الى النّص وقراءته ثانية ، ونحن نحس بالحاجة دائماً إلى العودة للمحاضرة مكتوبة بعد أن سمعناها متلوة . وذلك لأننا نتعوّد تلخيص ما نسمع وضبطه ومناقشته . فعلينا أن نمرّن طلابنا على هذا بعد أن نمهّد لحياة الكاتب أو لفائدة النصّ وأن نرشدهم إلى مكان النصّ من فصول الكتاب الذي أخذ عنه وأقسامه وأبوابه وفوائده . وأن نجعل للكاتب مرتبة بين الكتاب في معانيه أو في بيانه فنعرّفهم إلى أهمّ ما فيه . فالمازني في معانيه ، والزيات في جمله ، وطه حسين

في حواره . . . كل ذلك يجب أن يعرفه المدرس قبل أن يُلقي بالكتاب في أيدي الطلاب، وقبل أن يكلّفهم تلخيص ما سمعوا. والهدف من الاستماع التشجيع على حضور المحاضرات المفيدة، وتقوية حاسة السمع بعد حاسة البصر. ونستطيع أن نمرّن طلابنا على سماع المحاضرات المفيده وتلخيصها خلال درس القراءة بأن يُغلق الجميع كتبهم ، وأن يقرأ واحدٌ منهم النصَّ المطلوب ، وأن نصنع ذلك مرة بعد مرة ، ففيه فائدة كبيرة. فاذا طلبنا إلى تلاميذنا تلخيص ما سمعوا وجدنا الفرق بينهم في قوة السمع أو ضعفه ووضعنا علامة للاستماع خاصة .

فالاستماع تمرين للاصغاء يجب أن لا تردّد خلاله شفاه الطلاب أي لفظ حين يقرأ زميلهم، بل يجب أن يتعوَّدوا الاستماع بآذانهم لا بشفاههم . وباقتلاع العادات السيئة في الاصغاء أو في القراءة يبلغ المدرّس مدى النجاح .

فالقراءة إذن خيال مجسّد في حروف ـ إذا صحَّ التعبير ـ يجب أن نعمد إلى فهمه وتحليله، بل هي ألفاظ جميلة منتقاة لمعان بارعة مختارة يحسن بالمدرس أن يصطاد منها، وأن يحلّل ويناقش، فيضع على السبّورة الخلاصة لما يريد أن يشدّ اهتمامهم إليه وأن يجلب إليه نظرهم، وأن يحثهم على نقله إلى كراريسهم فيُشرك

بذلك الحواس الخمس : يقرأون بأعينهم ، ويحركون شفاههم وهم يقرأون ، وتسمع آذانهم ما يقرأون ، ويلمسون الكتاب بأيديهم لمساً . وأما ما يكون من عطر الربيع وجمال الطبيعة وكآبة المأساه فيجب أن يبلغ إلى حواسهم جميعاً . إننا في القراءة نشرك الطلاب مع المؤلف في جوه الذي كتب فيه . وإننا في القراءة نمهّد لتلميذنا أن يكون كالمؤلف يوماً ما في حسن الصياغة ودقة الفهم واصطياد المعاني . والطريقة إلى ذلك هيّنة إذا ما استسهل المدرس الصعاب ، فوضع الخطط الحكيمة قبل دخول الدرس ، ورسمها على الورق كما يرسم القوّاد المحاربون معركة النصر على الخريطة .

وينصر المدرس حين يكسب الطلاب فائدة القراءة بصورة عامة وفائدة النص بصورة خاصة ، ويبين لهم صلة النصّ بثقافتهم العربية والانسانية . ولا بأس في أن ينبّههم إلى هذه الصلة كأن يضرب مثلاً بحياة النساء العظيمات اللواتي تشبهن الخنساء ممّن اخترعن الأدوية ضد الأمراض أو أوقفن أنفسهن لخدمة الانسانية.

تدريس قراءة الشعر

يظن كثير من المدرسين أن دروس القراءة نثر فحسب، فكتاب المطالعة يجب أن يحوي في الغالب على نصوص متتابعة من خطابة وحديث وترسّل وشعر كذلك . فيجب أن لا ننصرف عن

درس المطالعة قبل أن نلمّ إلمامة سريعة بقراءة الشعر . فقراءة الشعر يجب أن توزع في الكتاب بأطرافه جميعاً على أنها نصوص تقرأ وتدرس ، فللطالب أن يتعلّم كيف يقرأ الشعر كما يقرأ النثر وما بينهما من بون ، فقراءة الشعر تحوج إلى العاطفة أولاً والذوق ثانياً والموسيقى ثالثاً

فأما العاطفة فلأنّ الكاتب غير الشاعر ، ومتى أفسد القارىء في قوة الشعر نبرة أو لهجة ، أو حدّة أو خفة أساء إلى الشعر وحطّم قوته وأثره في النفوس . فالعاطفة عند القارىء يجب أن تذوب مثل عاطفة الشاعر وأن يسير مسيره في تفهّم الأبيات ، وأن ينتقل بخياله إلى الجبل المُلْهَم وللقمّة العليا التي لفّت خيال الشاعر ، فيبادله شعوراً بشعور ، ويستطيع بعد ذلك أن يحلّ محله في النطق والقول . فالطالب إذاً مُطالب بأن يحسّ احساس الشاعر وهذا يحتاج إلى تذوّق . والتذوق يكون في أن يُقبل على النص في حب شديد وفهم عميق وترديد كثير ، لا يحوج إليه النثر كما يحوج الشعر . وحين يتذوق الطالب ما أمامه على من خيال شعري صب في قوالب من كلام ، يستطيع أن يديره على لسانه سراً ثم جهاراً . ويبيح المدرس للألسنة الصغيرة أن تتقلب في بيوتها واغمادها بشيء من الهمس لتردّد الموسيقى . بعد هذا كله يملك الطالب أداة هامة في قراءة الشعر وهي الموسيقا ، ويميل الى

الأخذ بها لا في حدود التفعيلات فحسب ولا في حدود القوافي المنسجمة الموسيقية ، وانما في رقة للنسيب أو حماسة للفخر. أو بين هذا وهذا في العتب واللوم ، فيتعوّد الطالب تقليب عواطفه على موسيقا الشعر الذي يقرؤه .

وليس الشعر في المطالعة قصائد فحسب وانمـــا هو حوار لمسرحية يحويها الكتاب فيتّخذ المدرس من طالب وطالب طريقة التمثيل لأنها أساسيـة في المدارس . ولا بأس في أن يستعمل الطلاب حريتهم في اختيار أدوارهم في المسرحية لأن الطالب قـد ينسجم في ثياب أنطونيو ، ولا ينسجم في ثياب كليوباترا وكلاهما ضروري لمدارسنا ، فالمسرح الشعري كالمسرح النثريّ في القراءة ، أساسيان لازمان لزوم القطع الأخرى . ومن هذا نتبيّن أن كتاب المطالعة ليس كما يتوهم كثيرون مجموعة نصوص مقطّعة توزّع على الفصول والموضوعات فيها الوصف والترسل والخطبـة والحديث النبويّ والآيات القرآنية ، وإنما هو إلى ذلك كله كتاب يحوي كلّ ما يلف خيال الطالب وحياته بعد الدراسة . فحياتنا اليوم جافة بغير مسرح ، ميّتة بغير خطبة ، جامدة بغير ترسل ، وكتاب المطالعة هو ينبوعنا منه ننهل ـ كما يقول القدماء ـ

وقبل أن نختم درس المطالعة يجب أن ننبه إلى طريقة تزويد

الكتاب بالمصادر بأن يضيف المدرس في كل درس للصف الثامن والتاسع صفحات يشير إليها فيقرؤها الطلاب من كتب النثر ودواوين الشعر ؛ كأن يشير مثلاً إلي ديوان « محمد مصطفى الماحي » ص١٢٨ في قصيدة في بورسعيد أو إلي غيره من دواوين ومصادر .

الباب الثاني عشر

الاستظهار والنصوص الأدبية

دراسة المنهاج – النصوص المختارة – طريقة التدريس – المدخل – مرحلة الفهم – الالقاء – التمرن على الخيال والذاكرة

دراسة المنهاج

لنفتح المنهاج أولاً ولنر كيف يعرِّف النصوص وأهدافها إنه يقول : علينا أن نقدم للتلميذ من النصوص في المرحلة الاعدادية ما يزيد فهمه للمجتمع الذي يعيش فيه بحاضره وما يرتبط بحاضره من ماضيه ؛ والبيئات التي تتصل بمجتمعه وتتفاعل معه ، كما أن علينا أن نمهّد في هذه الدراسة لما يدرسه الطالب في المرحلة الثانوية بعد ذلك حين يدرس النصوص دراسة نقديَّة على مستوى أرقى .

ويفصّل المنهاج النواحي التي يجب أن يتوجّه إليها المدرس بالعناية ، فمن الناحية الاجتماعية يطلب إلينا أن نعبىء القوى الناشئة تعبئة قومية وطنية : مواقف البطولة والأمجاد ، الوحدة بين أبناء

الوطن العربي ، التدخّل الأجنبي ، الطغيان ، الاستعمار ، الصهيونية.

وكذلك فهم التلميذ لمجتمعه وبعث التضامن والمحبة في صور جديدة جديرة بالتقليد . أما من الناحيه النفسية فيطلب إلينا أن نهذب ميول الطالب وأن ننمي فيه حسن التوجيه فالطالب ميال الى المغامرة في هذه السنّ ، محبّ للبطولة ، متعشق للمثل العليا . وتحقيق ذلك كما يقول المنهاج :

١ ــ بأن ننمي قدرته على الفهم والتذوق والحكم ، والمقارنة على مستوى يتناسب مع المرحلة .

٢ ــ أن نزيد ثروته من المفردات والصيغ وأن ننمي فيه الميول الى قراءة النصوص من قصة وشعر ومقالة وخطبة ومسرحية ولذلك يجب أن يحرص المدرس على الأشياء التالية :

١ ــ أن يختار في المرحله الاعدادية أكثر النصوص من أدب العصر الحديث مشوقة مناسبة تثير العواطف والاحساس وتدور حول الخلق الكريم . وينبغي في اختيار هذه النصوص ألا يتكرر النص نفسه في الصفوف المختلفة .

٢ ــ أن يعالج المسائل التالية وهي :

إدراك الغرض العام من النص ، فهم المعاني الرئيسية والأفكار الجزئية .

النصوص المختارة

والآن بعد أن انتهينا من المنهاج نحب أن نتساءل كيف نوفي على الغرض من تطبيقه ؟ وذلك بالبحث عن كلمة : « نصوص واستظهار » ، فالعرب قديماً مالوا إلى الاستظهار وعكفوا عليه ، واختاروا من عيون الشعر والنثر ما لقنوا به أبناءهم ، فأدركوا أنّ النّصوص هي صلة الروح المعاصرة بالروح القديمة ورابطة اللسان باللّسان ، وهي وحدها تستطيع أن تصل وأن تربط ، وأن تمكّن الوشائج الوطنية والعربية بين الجيل والجيل . وعيون هذا الشعر والنثر اختيرت في كتب منذ القرن الثاني للهجرة دفع إلى انشائها حاجة ملحة هي حال العرب آنذاك وقد هجمت الشعوبية فافتخر العرب بأصلهم وأمجادهم وسمّوا أجمل فصل من كتابهم « بالحماسة » فكان عنوان الكتاب . ومن الحماسة حماسات ألفها أبو تمام ، والبحتري وابن الشجري وما أشبهها كالمفضليّات والوحشيّات لأبي تمام ، ومختارات الشعر مما نقل في « الكامل » للمبرد وفي كتاب الحيوان والبيان ، وهذه كلها اختصرت في في كتابين اثنين نشير اليهما هما :

١ — جمهرة رسائل العرب : وقد جمعها أحمد زكي صفوت في أربعة أجزاء ، سنة ١٩٣٧ . فبلغت ألفي صفحة ونيف ..

٢ — جمهرة خطب العرب : وقد جمعها أحمد زكي صفوت في ثلاثة أجزاء سنة ١٩٣٣ في ألف ومائتي صفحة تقريباً.

وهذه مجلدات سبعة هي من أحسن المختارات في النثر العربي. وأما أحسن مختارات الشعر العربي فهي «مختارات البارودي» «والوسيلة الأدبية» للمرصفي. ولا نرى أوثق من هذه المختارات حتى الساعة، فهي على ضبط وتحقيق ومقابلة لنصوص يركن إليها المدرس حين يريد، ويستقي منها حين يؤلف، ليرى كيف صنع العرب مختارات جميلة. فاذا أردنا أن نعلم كيف تطورت هذه المختارات في العصور العباسية نظرنا إلى «يتيمة الدهر» للثعالبي ثم «الى دمية القصر» للباخرزي ثم «خريدة القصر» للعماد الأصفهاني ثم «الذخيرة» القصر لابن بسام الشنتريني في الأدب الأندلسي (طبع كلية الآداب في الجامعة المصرية). ثم جاءت بعد ذلك مختارات طبعتها مديرية المعارف اللبنانية [1]، ومنخبات طبعتها وزارة المعارف العمومية في القاهرة [2] وكلها تروي النثر والشعر في صفحات مجلوة جميلة، بعضها رتب على العصور وبعضها على الموضوعات. ونحن حين نختار لدرس النصوص يجب

(١) الأدب العربي في آثار أعلامه – اختارها فؤاد البستاني وواصف البارودي وخليل تقي الدين، بيروت ١٩٣٤، على جزأين..

(٢) المنتخب من أدب العرب – اختارها طه حسين والاسكندري وأحمد أمين والجارم والبشري، مصر ١٩٣٢ في جزأين كذلك.

أن نختار للسنين كلها إذا استطعنا ، فان لم نقدر فللسنة نفسها تنتقل بين الشعر والنثر ، وبين الحديث والآى ، ونصنع لمستوى الصف قطعاً لحمتها خيالٌ جامح وسداها ألفاظ موسيقية، مفردات مجنحة — إذا صح التعبير — فالفرق بين الشعر المرويّ والكلام المنظوم أن الشعر قد يفضل بكلمة ، والكلمة تبعث الصورة والصورة تكسبه الخلود كما روينا قبل قليل من كلمات الأخطل الصغير :

عَفْواً نبيَّ القوافي أيّ نابغة

لم يزرعوا حوله البهتان والكذبا

فكلمة (زرعوا) هنا تغني الشعر ، وهي الموضع الذي يجب أن نلح على إبيانه وروايته لطلابنا ، ليتصوروا الفرق بين النظم وبين الشعر وليميزوا الخبيث من الطيب .

وبيتُ أبي فراس في انتصار سيف الدولة من الروم :

وآب بأسراها تُغنّي كبولُها وتلك غَوانٍ ما لهنَّ مَزاهرُ

هو بيت من الشعر يحسن بنا أن نصطاده لطلابنا اصطياداً لصوره وألفاظه . فالنصوص تحوي كما قال القدماء مبنىً ومعنىً . أما المعنى فيجب أن يكون على صحة وقوة بحيث لا يختلف إليه ضعف أو ركالة ، وأن لا تحشر القوافي حشراً ، ولا تساق الكلمات فيه سوقاً عابراً لضرورة الوزن أو لزوم القافيـــة . والمبنى مطبوع

متسلسل موسيقي قريب من النفس واللسان . وهذا ضروريّ في درس النصوص فنختار القطعة على ثمانية أبيات أو عشرة لا تزيد غالباً ، إذا كان البحر من البحور الطويلة .

ويجب أن يحوي المعنى كذلك خيالاً محلّقاً ،وموضوعات مبتكرة فدروس الاستظهار والنصوص هي لتهذيب العقل والقلب واللسان جميعاً وتكسب التعبير متانة . وليست النصوص مجرّد كلمات تحفظ وتردّد ، وإنما هي كالريش يكسو الطير الصغير ليستطيع التحليق يوماً بجناحين من مبنى ومعنى .

فالهدف العام من درس النصوص إذاً هو جمال في المبنى وعمق في المعنى . والهدف الخاص هو إكساب المفردات تراكيب وصوراً وقوالب للانشاء والشعر . ففي النثر خيال ولكن الشعر يغلب عليه الخيال ونحن نتخذ درس النصوص سبيلاً إلى إنماء الذوق الشعري وإكساب العاطفة قوة عظيمة وبعث الخيال على الجموح .

والنصوص كثيرة وانها لتحوي مبنى وتحوي معنىً معاً لا يبلغ إليها إلا الفحول ، فأين هؤلاء الفحول ؟ إننا نجدهم في دواوين مطبوعة معروفة : كمهيار الديلمي ، والشريف الرضي ، وأبي فراس الحمداني ، والطغرائيّ ، وشعراء الأندلس . ويجب أن يفهم الطالب أننا في اختيارنا للنصوص إنما نشرك المشرق والمغرب في الشعر ،

كما نشر كيهما في النثر ، لننتهي إلى أمر هام في وحدة اللغة والأدب.

وحين نغفل اسم الشاعر أحياناً لا نستطيع أن نلصق الأبيات ببحتري المشرق أو المغرب ، أو متنبي الشرق ومتنبي الغرب لأنهم يتشابهون في معنى ومبنى . وهذا برهان قويّ على وحدة اللغة وتماسكها رغم الأميال البعيدة والميول المتخالفة في السياسة على تقلّب العصور . وبعض الشُعراء المعاصرين كالبارودي ، وشوقي ، وحافظ ، ومطران ، استطاعوا تقليد الشعر العباسي وأن يقعوا منه في أجمل عصوره وصوره . فالطالب يستطيع أن يربط بين تراثنا القديم وتراثنا الحاضر ليفهم وحدة العرب على التاريخ ، ويؤمن برابطة اللغة ، وسحر البيان الذي جمع الأمة على العصور والأقطار . فما تخالف بيت وبيت وما ظهرت قصيدة على قصيدة ، إلاّ بمقدار تصوير الشاعر لأحداث زمانه وأغراضه الخاصة.

انّ شوقي يقلّد ، ولكنه أحياناً ينطلق إلى معان لا يعرفها الأقدمون في بنيان موروث وموسيقى متلاحقة متّصلة بموسيقى الأجيال . والمهم أن الطالب يجب أن يشعر بوحدة الأدب العربي وتشابه قوافيه ومفرداته ، على سير الشعر وتقلبه في الزمان والمكان . وأن يفهم السرّ الدفين الذي جعل المشارقة والمغاربة يتشابهون في الشعر والنثر ، مما غاب عن أذهان بعض نقادنا المعاصرين الذين زموا الأدب بالوقوف والجمود ، والتقليد الأعمى لضيق المعاني ،

وموت الابتكار والابداع ـ فيما يدّعي هؤلاء النقاد ـ .

ويجب أن يشعر الطالب كذلك بالجمال الفني في كل نصّ نعرضه ، سابق أو لاحق ، مقلّد أو مبتكر ، وأن يدرك ما وراء النصوص من الانتصارات المحققة في أدبنا العربيّ . مثلاً حين يصف شوقي عمر المختار في صدد رثائه نستطيع أن نورد هذه القصيدة لابن الانباري في مصلوب لنبين الانتصار في القصيدتين جميعاً ، وتوفيق الشاعرين على عشرة أجيال بينهما ، ولنذكر أن مطلع القصيدة المشهورة يدّوي أبداً في الآذان والقديمة :

علو في الحياة وفي الممات   لحق تلك إحدى المعجزات

طريقة التدريس

اختلف المربون في قيمة « درس النصوص والاستظهار » فقال الاستاذ « أمين مرسي » قنديل :

« لم يُغرق في المبالغة من قال إن المحفوظات هي أشد ما يمقته التلاميذ من مواد دراستهم ... لا سيما إن كان سيطلب منهم فيها تسميع ما كلفوا استظهاره من قبل ، على أنها من جهة أخرى قد تكون محببة إليهم ، ففيها يجدون منفسحاً من الوقت للكسل العقلي ومهرباً من النظام المدرسي » . ولكنّ المربي « شاريه » كان يرى في درس الاستظهار درساً لذيذاً مفيداً . ولعلّ الاستاذين يتفقان في أن الدرس نافع ولكن الطريقة هي الأساس ، فقد كانت

منذ القديم في « التسميع » ، كما كنّا نقول لأيامنا . يقرأ المدرّس قراءة سريعة ويتلو الطلاب بعده تلاوة سريعة ، فلا يتبيّن الأسلوب الأدبي ، أو اللهجة ، أو النبرات . وهذا كله هام في الاستظهار الجديد .

ونحن حيال هـذا نحبّ أن نصور درساً قديماً في سطور فنقول : ان الدرس كان موضع استمتاع وراحة بالنسبة للمدرّس ، وعطلة وفوضى للطـلاب . فقـد كانوا يقرأون معاً ويرتلون معاً قطعة من المحفوظات ، فتضيع في مجموعة الأصوات قدرة الشاعر وبلاغته . ويحسب الطلاّب أن الهدف كان لتحريك ألسنتهم بالقوالب العربية حين إعطاء الدرس . وأما حين التسميع فيمسك المدرس بكراسته ليسأل واحداً بعد واحد عن مبلغ حفظه للقطعة ، والعلامات توضع وتقدّر لذاكرة الطالب فحسب .

أما اليوم فنحن لا نستهدف الذاكرة فحسب ، وإنما نرمي إلى العمل على فهم القطعة فهماً واعياً أدبياً ، وإلى الاحساس بالشاعرية إحساساً يرفع الطالب إلى موضع الالهام من الخيـال ، وموضع التحليق من الألفاظ ، فنحن نقصد إلى أمرين :

١ ــ قوة المبنى في الألفاظ المجنّحة الشعرية .

٢ ــ قوة المعنى في الآفاق البعيدة التي ارتفع إليها الشاعر .

فليس من مكرّر القول أن نُعيد أنَّ دروس الاستظهار يجب

أن لا تكون في مستوى عاديّ ، أي أن لا تكون في مستوى الشعراء الذين لا يحلـّقون إلى الشعر العـالمي . والشعر العـالميّ لا يفقد قوته إذا وُزن بغيره من الشـّعر في أية لغة وفي أي زمان . ولن نعود هنا الى تعريف الشعر العالمي ؛ فهو في رأي أحد المعاصرين ما خلاصته : خيال جديد مبتكر لمعان لم يسقط عليهـا غيره من الشعراء ، وألفاظ مختارة تناسب العصر فيفهم قارئها لتوه أنـّها من شاعر لامع ، ومبدع مبتكر . وإلاَّ كانت من البضاعة المشتركة كما يقولون ، والمعاني المطروقة ، والألفاظ المعروفة العامة تنزل بمستوى الشعر ، بل تجعله أقرب إلى النثر العاديّ والكلام المنظوم .

وبمناسبة النثر يجب أن نلحّ على أنّ دروس الاستظهار ليست شعراً فحسب ، وانما هي سطور كذلك من النثر الفنّي الجميل ، فيه إيجاز وبلاغة ، وفيه تعابير شعرية أخطأها الوزن والقـافية فارتفعت مع ذلك إلى مستوى الخيال الشعري والجمال في الأسلوب .

لذلك يجب ألا نفهم من درس الاستظهار أنه شعر فحسب ، وعلينا أن نختار نصوص الاستظهار والأدب من قطع النثر أو الشعر على حدّ سواء .

وإذاً فعلى المدرس أن يختار من هذه الألوان البارعة التي لا يقع عليها الطلاب في يسر وسهولة ؛ فيصطاد لهم خلال جـولاته نصاً

بارعاً، ثم يطبعه على ورق مستقل بأسلوب بسيط، ويعممه على طلابه، وذلك لكسب الوقت الذي يضيع غالباً في إملاء نص أدبي للصفوف العالية.

وبعد إخراج النص وتوزيعه على طلابنا نطلب إليهم أن يحتفظوا به في حقائبهم أو «خزائنهم» إلى دقائق، ثم نشرع في إثارة موضوعه مشوقين مرغبين، عن طريقين اثنين:

أولهما: وهو الأهم حياة الشاعر والكاتب وسموه.

وثانيهما: طرافة الموضوع. وذلك بأن نضرب لهم مثلاً حسياً عن يطرقها الموضوع حوادث تاريخية.

المدخل: ولنفرض أننا ندرس عزل عمر لخالد بن الوليد وأن القصيدة من عمرية «حافظ ابراهيم» فالمدخل إليها قصة من اليابان فقد كانت أرقى أمة شرقية في آسيا، وأن العرب كانوا يمتدحونها لأنها كانت ضد الروس أعداء العثمانيين، وأن قائد اليابان حين عزل في في إحدى المعارك انتحر «بالهرا كيري» أي بشق بطنه. ولكن قائداً عربياً قبله بثلاثة عشر قرناً عُزل كما عزل القائد، ولكنه لم ينتحر، وأنما سار تحت لواء حبشي من المسلمين، فامتدحه حافظ وصوره في هذا الموقف تصويراً رائعاً، وخاصة حين قال:

أتاه أمر أَبي حفص فقبّله ... كما يقبّل آي الله تاليها
واستقبل العزل في إبّان سطوته ... ومجده مستريح النفس هاديها

وهذا الموضوع يبعث الخيال في الطالب ، والموازنة الفخرية بين ماكان عليه العرب وما بلغت إليه حال أرقى الأمم الشرقية ، في حادثتين متقاربتين نوعاً ما ، قائد ينتحر ، وقائد يطيع الراية . كما قال الشاعر أبو ريشة في الحادثة نفسها :

إنّا نقاتل كي يرضى الجهاد بنا ولا نقاتل كي يرضى بنا «عمر»

وهذه الخطّة يمكن أن نثير فيها ذكريات التاريخ والأدب . وبعد ذلك نفتح الأوراق نتلوها تلاوة فيها تعبير عن عظمة « خالد » وذلك باتقان الأداء والالقاء . ونقرأها مرة ومرة ، ثم نطلب إليهم أن يتبعوا تلاوتنا على الورق [ولعلها في الكتاب كذلك] وأن يضبطوا ضبطاً كاملاً ، فالضّبط هو كل شيء في الاستظهار ، وفي النصوص . ثم نطلب إليهم أن يقرأوها قراءة صامتة كما نفعل في دروس « المطالعة » تماماً .

مرحلة الفهم : ثم نتطرق إلى الاستقراء بأن نسألهم عن المعنى الاجمالي في كلمتين . ونقصد إلى تلخيص القطعة في سطر أو في كلمات لوضع الخلاصة . وبعد ذلك نفتح الكراريس لنكتب شرح الجمل لا المفردات ، فحسب ، على السبورة والكراريس معاً . ونحن نستخرج المفردات بالتشابه والمقارنة . وذلك بأن نربط بين ما تعلموه من قبل وما يتعلمون اليوم في درس المطالعة والانشاء . وذلك هامّ جداً مثلاً « رغب فيه » أي مال « ورغب عنه » انصرف

ورغب إليه طلب وابتهل ، والرغيبة العطاء الكثير ..

وبعد الانتهاء من تمام الشّرح في الجمل وفائدتها في اللغة ، نعود إلى النّص نفسه فنستخرج العناصر الرئيسية والأفكار . وهذه هامة كذلك فهي ليست تلخيصاً كما نصنع دائماً ، إنما هي استخراج هدف الشاعر ، سواء أنجح في الحصول إليه أم لم ينجح . ولعلنا نفهم من هذا كله أننا نستعمل السبورة والكراريس ، لا نغفل واحدة ، فتكون الحواس الخمس فعالة دائماً ، نكتب ونقرأ ونتنغّم في المحفوظات أحياناً كما يتنغم النحل في خلاياه ، إلى أن نبلغ الى نشاط في الاستظهار يشبه نشاط الشاعر في النظم . ثم بعد الانتهاء من الشرح ، وكتابة العناصر نستخرج عنواناً للقطعة . وبعد ذلك نحاول أن نبدأ الطريقة العملية للمحفوظات ، وندخل في مرحلة الاستظهار بعد مرحلة الشرح والفهم التي مررنا بها .

الالقاء والاداء

وهي المرحلة الهامة لدرس النصوص الأدبية . فلا يكفي أن نفهم فهماً عميقاً ، وأن نوازن بين جمال النص هنا والجمال في غير هذا النص . وإنما يجب أن نبعث الحياة الكاملة في الحروف والكلمات ، فننعش ألفاظاً منها ، حين الحماسة والفخر ، ونكسو بعضهـــا بالحزن حين الرثاء . ثم نظهر الفرح بالنصر والظفر . فالالقاء يؤثر في اللهجة والنبرة .

ويرتفع المدرس الى المستوى المثالي حين يجرّب بنفسه في بيته طريقة الأداء في كل سطر من سطور النثر أو بيت من أبيات القصيدة .

فهو في قصيدة « عمر المختار » مثلاً حين يصل إلي الدم ، يتّخذ لهجة مختلفة عما يفعله في قصيدة رثاء أبي فراس الحمداني لأمه ، مع أنَّ الموقفيْن في حزن وفي ألم ، ولكنَّ ألم الرثاء لأبي فراس ـ كما نعلم ـ عاطفيّ وفيّ لأمّ تقية رومية قضت وهي مسلمة محرومة من ولدها الأسير .

أما « شوقي » في عمر المختار فهو حزين ، ولكن حزنه يمتلىء شجاعة وثأراً وحماسة . فالجرح يصيح على المدى ، والضحايا مقدسة وما يبي الممالك كالضحايا كما يقول شوقي . فالأداء إِذن يبدأ بالمدرّس نفسه لا يستقرىء فيه هنا ، ولكنّه يتخذ نفسَه مثلاً يقلّده طلابه . وهذه ثغرة في إلقاء الشعر عند طلابنا فمنهم من لم يتعوّد الالقاء وجمال الأداء .

ونحن ننصح لطلابنا أن يرجعوا إلى « تجويد » القراءة للقرآن ويحسنوا مخارج الحروف ؛ وعندها يقفون عند مخرج كل حرف كما يجب أن يكون في الاستظهار والنصوص . والمدرس الماهر هو الذي يطلق كل حرف من عقاله في إظهار ووضوح فلا يهمس هذه الحروف ، ولا يزدرد بعضها ، وإنما يتنغم بها ، فالحنجرة أداة

لموسيقا الشعر عجيبة التكوين والوقوف عند بعض الحروف في الشعر لا يستلزم الوقوف عند مقاطع كلّ شطر وإنما عند الكلمة الهامة . والوقوف عند كل شطر هو في درس العروض فحسب . وأما في للنصوص فالوقوف عند المعاني ليس غير.

ولقد ألححنا على الأداء لأنه أساسيّ في إدراكنا لعمق الشعر ووعيه . فالطالب الذي يؤدي الشعر حسناً لا حاجة لسؤاله عمّا فهم ، فقد أعلن عن فهمه بالالقاء الجيد . وأما الطالب الذي يردّد كالببغاء فحين نسأله عن معاني المفردات فحسب ، أو فهم الجمل، لا نعلم هل يدرك العمق في البيت ؟ فاذا أدرك ما في البيت فهل يدرك العمق في القصيدة ويحسّ روعة المعنى ؟ لذلك نلحّ أشدّ الالحاح على هذا الباب من الاستظهار . وقد يقع المدرسون غالباً في الخطأ ، فلا يتلفتون في درس الاستظهار والنصوص إلاّ إلى أخطاء النّحو وقوة الذاكرة . وهم مخطئون في هذا لأنَّ الطالب قد يمتلك نصّاً ويحفظه في دقائق ، ولا يحفظ نصاً آخر في مثل ذلك الزمن ؛ لأنه يحبّ ولأنه يكره فقد يشوقه الغزل ولا يشوقه الرثاء . لذلك يجب أن نحببه بالنصّ الذي نعرضه أياً كان لونه وذلك بالالقاء والاداء ، فهما باب إلى التشويق والاغراء بالحب والشغف والميل..

ونحن حين نحاول وضع العلامات لذاكراته في النصّ الذي

لا يحبّه ولم نشوقه اليه نخطىء مرتين، ومع أن هدفنا الطالب لا ذاكرته. فيجب أن يفهم قبل كل شيء، وأن نعينه عوناً صادقاً بأن نهمس له بالكلمات التي خلّفها وراء ذاكرته الغافلة المشتتة.

التمرين على الخيال والذاكرة

يحاول المدرس بعد أن تلا وشرح، حذف كلمات من أوائل الأبيات واحدة بعد واحدة، بعد إغلاق الكراريس. ويطلب إلى تلاميذه أن يقرأوا النّص الناقص الواحد بعد الآخر إلى أن يصل إلى حذف ثلاثة أبيات فقط على الأكثر. ونحن بذلك إنما نعوّد الذاكرة الضعيفة على الحفظ، فنمرنها على استظهار الأبيات. وبذلك يتقن الطلاب في بيوتهم إكمال ما بدأنا بـه. والعُسر يكون دوماً في مطالع الأعمال. ونحن حين نمرّن الذاكرة نقصد الى موسيقـا معيَّنة. فالموسيقـا التي لا تظهر في الشعر يصعب أن تسير فيها أكثر من بيتين اثنين، لذلك يجب ألا نلحّ على الذاكرة في اتعابها.

وهناك تمرين آخر للخيال والنظم. وهذا التمرين يقتضي أن نحذف كذلك، على أن يعوِّض طلابنا ما حذفنـاه بكلمات من نظمهم. وهذا تمرين هام كذلك، لكنه لا يكون إلا لطلاب الصفوف العليا.

وليس من الضروري أن يكون ما ينظمونه ذا معنى مبتكر

أو عمق ، بل يكفي أن يكون أحياناً كلاماً عادياً ، وكثير من شعرائنا ظلّ يهذي حتى قال الشعر ـ فيما تروي كتب الأدب والتراجم ـ .

والطريقة المثلى في الوصول الى تكوين الشاعر هي أن يروي ويروي ، ثم يقلد ناظماً ، إلى أن يصبح شاعراً بعد طول رواية . وهذه الطريقة نستعملها مرة كل شهر بعد أن نقوي فكرة الموسيقا في طلابنا .

ولا يجوز أن نستعمل في درس واحد الطريقتين معاً . ونحن حين نحاول أن نملأ دقائق الدرس يجب ألا نلتفت إلى استعادة الدروس السابقة في المحفوظات ، فلا فائدة من ذلك مطلقاً ، إنّما نستذكر صوراً ماضية تشبه صوراً حاضرة ، فنربط من قبل بين المفردات ، وهنا نربط بين الصّور والصّور .

ويستطيع المدرس أن يسلك احياناً ترابط النصوص وتشابهها في الفن الواحد ، بأن نجعل فنّ المديح مثلاً لشاعر معيّن يتّصل بالذي قبله بسبب . فالخمرة عند الأعشى هي نفسها عند أبي نواس خلا زيادة صورة هي دعوة أبي نواس إلى الخمر في إلحاح لانجده عند الأعشى . فالأعشى يشرب ولا يدعو ، وأبو نواس صاحب خمّارة في ديوانه ، يذوق ويذوق ويحبّب إلى غيره أن يذوق . وفي بيان ذلك لطلابنا تتّصل أسباب الفنّ الواحد ،أي باب الأدب

المتسلسل : وفي وصف الجمل أو الطيّر عند الجاهليين والأمويين ، والمحدثين ، تشبيه قائم مشترك ، وصورة مشتركة نستعيدها ونستردّها من عصر إلى عصر لربط ما بين الأديب والأديب والصورة والصورة .

ولذلك يجب أن يلحّ المدرّس على وصل ما انقطع من أدبنا وأن يربط بين أجزائه ليعود سمطاً ثميناً ـ كما يقول القدماء ـ متصل الجواهر في الوصف ، والمديح ، والغزل ، فنحن نعلم أنّ هذا هو الأسلوب الفذ الذي يؤثر في عقلية طلابنا حين نصل بين ماضي ما حفظوه ، وحاضر ما يحفظون ، ومستقبل ما ينظمون فيه . وأظنّ أن هذا أكبر أثر لدرس النصوص الأدبية والاستظهار في مدارسنا الاعدادية وخاصة في المدارس الثانوية ، حتى نحبب اليهم تذوق الأدب وممارسة فنونه ؛ وفي ذلك نصر كبير .

الباب الثالث عشر

درس التعبير

فائدة الدرس — أقسام التعبير وموضوعاته — التعبير الشفوي
كراسة التعبير — التعبير الكتابي — طريقة التصحيح

فائدة الدرس

حين نحاول أن نشرح معنى « التعبير » يجب أن نرجع القهقرى إلى صورة الانشاء، فقد كان هـــذا الدرس يتطلب في المنهاج التركيب والابداع أو الابتكار. وكان في الماضي يعتمد أحياناً على جمل مسجَّعة تقوم على صناعة لفظية يعلو فيها المنشىء إلى قمة الاجادة حين يتلاعب بالألفاظ وأحياناً أخرى على سلاسة وتلاعب بالمعاني كذلك. وكانت مشكلة المعنى والمبنى قديماً قائمة، حتى قال الجاحظ قولته المشهورة (الحيوان ٣/١٣١) :

« والمعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجميّ والعربيّ والبدويّ والقروي، وإنما الشأن في إقامة الوزن، وتخيّر اللّفظ، وسهولة المخرج، وفي صحة الطبع، وجودة السَّبْك » .

فالقدماء اختلفوا في تفضيل المعنى أو المبنى كما يختلف كثير من النقاد اليوم . وبعضهم يخالف الجاحظ فلا يؤمن إلاّ بالمعنى فحسب ويرى بعضهم الآخر أن المهم أن نبدع الفكرة وننشئ صورة جديدة لخيال بعيد لم يتطرّق اليه القدماء . ويقول أحد النقاد إنَّ الذين عنوا بالمعاني تساءلوا أكثر من مرة هل غادر الشعراء من متردَّم . والواقع أنهم غادروا كثيراً مما أنشأ اليونان والرومان والفرس ، فنحن نعلم أن العرب لم يُلمّوا بآداب هذه الأمم ولم يأخذوا من صورها لجملهم وإنشائهم ولا نكاد نجد في معانيهم صوراً للكتاب المقدس .

لذلك يجب أن نجمع بين رغبة الجاحظ في الأسلوب ورغبة المجددين في المعاني فنلم شمل المعنى والمبنى جميعاً فالانشاء على هذا فكرة بديعة وأسلوب جميل .

والمنهاج في المدارس الاعدادية أراد أن يسمي درس الانشاء تعبيراً ـ وكم طلبنا أن يكون كذلك منذ سنوات ـ فالانشاء لا يفي يومنا هذا بما يتطلبه الجيل الصَّاعد . ويكفي أن ننظر الى ما كنا نجريه في دروس الانشاء من كتابة لا تعدو أن تكون وصفاً فحسب : صِف المطر ، صِف تأخر أمك ، صِف انقطاع الكهرباء ، صِف رحلة قمتَ بها : اكتب رسالة الى أهلك في

الشوق . وكان هذا أكثر ما يعنى به المدرس وأحياناً كان يلوذ بأكناف الشعر فيتعلق ببيت يحطّمه الطلاب ، وينثرون معانيه فتغدو كالعقد المنثور في أطراف الأرض .

أقسام التعبير وموضوعاته

ولكننا نريد أن يساير هذا الدرس ركب الثقافة العالمية فيجمع الألون التالية كلها :

١ — القصة .

٢ — والخطابة .

٣ — والمناظرة .

٤ — والرواية .

إلى أساليب التعبير في الأمور الوظيفية وفي المصالح العادية .

ولذلك قسم المنهاج بعد مداولات واقتراحات دروس التعبير إلى قسمين :

القسم الاول — التعبير الوظيفي وهو :

١ — المناقشة

٢ — تنظيم شؤون الحياة

٣ — إلقاء الخطب والكلمات

٤ — إعطاء التعليمات والارشادات

٥ — كتابة التقارير والمذكرات والنشرات والاعلانات

وهذا القسم كله إن لم يعلَّم في المدرسة فأين ترى يُعلَّم ؟

القسم الثاني – التعبير الانشائي والابداعي

وهو يعبّر عن المشاعر والأفكار ، مثلاً نظم الشعر ، كتابة المقالة ، تأليف القصة والتمثيلية ، واليوميات ، والمذكرات الشخصية ، والتراجم .ولم نكن نعنى بشيء من هذا أبداً .

فالقسم الأول من التعبير يساعد على الوفاء بمطالب الحياة المادية والاجتماعية . والثاني يمكنه من التعبير عما يراه حوله من أحداث أو أشخاص ، وأشياء ، تعبيراً دقيقاً شخصياً يعكس ذاتيته وشخصيته ـ على حد تعبير المنهاج ـ ونحن نحب أن نعدد أنواع الموضوعات التي اقترحها المنهاج لدرس التعبير لعلنا نفسح المجال لآفاق جديدة للطلاب . فالمنهاج يحتوي على معالجة الموضوعات التالية :

١ ـ التطور العظيم للقومية العربية . الاستعمار . العدوان الصهيوني . أمجاد البطولة الوطنية والشعبية (أي القصص الشعبي) .

٢ ـ قصص مناسبة يكتبها الطلاب بعد القراءة أو السماع .

٣ ـ قصص ينشئها الطلاب بعد أن يقترح الاستاذ الموضوع أو يترك لهم حرية الاختيار .

٤ ـ ألوان النشاط المدرسي من حفلات ورحلات وجمعيات وألعاب .

٥ ــ رسائل في مناسبات مختلفة على أن تكون هذه المناسبة طبيعية غير مصطنعة .

٦ ــ تلخيص موضوع مناسب من كتاب أو مقالة ، أو شرح نص أدبي .

٧ ــ موضوعات تتصل بالمواد الأخرى كالمطالعة والتاريخ والتربية الوطنية والعلوم .

٨ ــ تلخيص الأحاديث المناسبة من الاذاعة .

٩ ــ إعداد موضوعات لمجلة الصف أو المدرسة .

١٠ ــ كتابة مذكرات في موضوعات متنوعة .

١١ ــ محاضرات أو أحاديث أو مناقضات استمعوا إليها .

١٢ ــ تقارير عن موضوعات مناسبة .

١٣ ــ تقارير ودعوات واعلانات ونشرات حول مناسبات الحياة المدرسية أو المجتمع .

١٤ ــ التوسّع في فكرة ما ومناقشتها مثل الفقير العالم خير من الغنيّ الجاهل .

١٥ ــ نثر الشعر على أن لا يكون تحطيماً لجمله ومعانيه .

١٦ ــ وصف الأشخاص والطباع (انظر مثلاً « المرأة » للبشري في وصف الشخصيات أو كتاب « من وحي الرسالة : للزيات »).

١٧ ــ موضوعات وصفية مختلفة على أن يشترك فيها بحاسته

وبنفسه (مثلاً : سيارة مرّت في لحظة ما وسقط منها غلام ، صف المشهد) .

١٨ — موضوعات يترك للتلاميذ الحرية في اختيارها للحديث أو الكتابة .

ويحاول المنهاج أن يدلنا على الطريقة فيجعل الغاية من « التعبير » تنمية الأفكار وتقوية المادة اللغوية عن طريق السمع ، وذلك بأن يخبر الأستاذ طلابَه بالموضوع قبل الدرس بأيام كافية مع إرشادهم إلى مراجعة الكتب التي يريد منهم مراجعتها .

وبعد أن بسطنا المنهاج ، نحبّ أن نحاول معرفة الفرق بين طريقة الانشاء والتعبير :

١ — أما الانشاء فهو قريب من التعبير الوظيفي لأيامنا ، كتب فيه الأديب القلقشندي مؤلفه « صبح الأعشى » ولعل هذا الكتاب صورة للديوان وللسياسة وللمصالح العادية كما كانت في الأزمان التي صوّرها الأديب ففيه رسائل بين الملوك والأمراء ، وهي تصلح غالباً لأن تكون أنموذجاً في بعث الخيال . وهذا الكتاب شامل لأساليب القدماء ، ونحن الآن لا نحاول أن نفرض أسلوباً معيّناً في الكتابة ، فللمدرس طريقته وبيانه . وأنما نختار أن تكون الجمل قصيرة واضحة كلّ الوضوح ، وأن تعتمد على الألفاظ الخيالية المجنّحة ـ إذا صح هذا القول ـ ليتميّز فيها

أسلوب العامّة من الخاصّة ، فكل كلام لا يصلح أن يكون انشاءً وأدباً . ولسنا مع المؤلف المسرحي الذي ظنّ أن الكلام المتحدث به من الأدب ، فالكلام لا يكون إنشاء جميلاً إلاّ إذا اختلفتْ إليه العاطفة ورقى به الخيال وعلت به صياغته ، وسمت به التراكيب ، ونحن الآن نحاول أن نتفهم طريقة تدريس التعبير على نوعيه :

١ — التعبير الشفويّ

التعبير الشفويّ يكون في تعويد الطلاب الكلام الجميل الصحيح المنسجم . وذلك بأن يلقوا علينا موضوعات معلومة أو غير معلومة . فيردّدوا قصة حكيناها ، أو يرووا قصّة من عندهم . فينهض واحد بعد واحد ليرتجل هذه القصة ، ونحن نُعينه على السبّورة بالجمل التي تنقصه ، فيكتبها الطلاب في كراريسهم . فمثلاً : كان يقصّ علينا صورة لشيخ كبير فنعينه بالجملة التالية في وصف فمه أو ريقه فنقول : « وكان يجرض ريقه، وكانت شفتاه تتهدلان بغير إرادة ، فعيناه وشفتاه ووجهه صورة للسنين التي مرت به » .

وهذه الكتابة على السّبورة تفيد الانشاء الشفويّ وتعين الكتابيّ كذلك . ويجدر بنا أن نصحح الأخطاء اللّغوية والنحويّة، وأن نعوّد الطلاّب بعد ذلك طريقة الحكم في نقد زميلهم، فهم يقرظونه

أو يتناولونه بشيء من الملاحظات .

والتعبير الشفوي كذلك يكون في الخطابة ، والخطابة لا نعتبرها هنا فناً أدبياً فحسب ، وإنما نتحدث عنها لصلتها بالانشاء والتعبير . والخطابة تحتاج إلى مواقف خاصة لأحداث قديمة أو مسائل حديثة . فهي تثير العواطف وتحرّك المشاعر ، وتعتمد على الجمل الرنانة والعبارات الضخمة . وتتكوّن الخطبة من مقدّمة ، ومن عرض للموضوع ، ومن نتيجة وخاتمة .

ونلاحظ في الخطابة ترتيب الأفكار ، ونصبّ في أسماعهم نماذج من الخطب البليغة في الحين بعد الحين ، بأن نعتمد مثلاً على كتاب ذكرناه في البدء « جمهرة وهو خطب العرب » .

أما المناظرة والتمثيل ، فهما في الحوار بين شخصين أو أكثر ويسهل التعبير الشفوي بينهما ارتجالاً ، على أن يتنبه إلى الحركات والمواقف وأن يُعَدّ لفنّ التمثيلية . والتمثيل المدرسيّ يحتاج إلى تنظيم وإعداد وجوّ من النشاط ، ولا بأس في تقسيم كل صفّ إلى عدّة فرق تشترك كل فرقة في أدوار معينة . فهناك مسرحية « فتح الأندلس » ومسرحية « خالد بن الوليد » حين عزله عمر ، أو حياة المتنبي وأبي فراس في بلاط سيف الدولة ، أو حياة «ولاّدة» وابن زيدون من وجهة السياسة والأدب فحسب لا الغزل العابث . والتمثيل المدرسيّ كذلك يعين على إصلاح اللّهجة ،

وتقوية الجملة المحفوظة والمرتجلة . وعلينا أن نقصّ الحكاية ، ونترك للطلاب اتخاذ الأدوار كلّ كما يريد ؛ وقدماً رووا : « كلٌّ ميسّر لما خلق له » .

والتمثيل يكشف لنا عن مستقبل طلابنا ورغباتهم وأمانيهم ويعلّمهم الأسلوب الجميل في الكتابة . فاذا استطعنا أن نعلّمهم التمثيل ، والمناظرة ، والقصة .. عمدنا إلى كتب الرحلة فسقنا منها أوصافاً للرّحالة ، وصوراً لما رأى هؤلاء المسافرون فالطلاب يحبّون وصف السفر والرحلة ومغامرات الطريق .

والتعبير الشفويّ ينقسم الى طريقتين :

١ ـــ التعبير المباشر .

٢ ـــ التعبير غير المباشر .

أما التعبير المباشر فيكون في دروس معينة كدرس الانشاء، وأما غير المباشر فتعمل الظروف والدروس على بعثه . مثلاً في التاريخ والجغرافية والأخلاق ، يستطيع مدّرس العربية أن يعتمد على زملائه في اجمال الدروس وتلخيصها شفوياً .

وإذا صحب الأستاذ طلابه إلى رحلة ، أو التفوا حوله قصّ عليهم ، وحكى لهم ما يبعث مادة عظيمة للوصف والكتابة .

وفي دروس العربية كالاستظهار ، والاملاء والقراءة يرتجل الطالب خلاصة ماسمع ، والمهمّ أنَّ المدّرس يجب أن يكون

يقظاً جداً لكلّ جملة تنطلق من أفواه تلاميذه يضيف إليها من عنده جملاً أرقى ، وبذلك يجب أن يحوي هو نفسه « كراسة التعبير » .

كراسة التعبير

هذه الكراسة أساسية لكل تلميذ ومدرّس ؛ أما المدرّس فيعدّ دروسه بها ، يختار على الصفحة اليمنى منها جملاً من الخطب والصور الأدبية والتمثيليات والحوار ، يصبّ منها كلما أراد ليرويَ ظمأ طلابه إلى الأدب الرفيع ، وأما الصفحة اليسرى فتحوي مختارات من الآداب الأجنبية وما يلخص عنها . وفي مشروع « ألف كتاب » خير معين لها .

وهذه الكراسة يجب ألا تفارق المدرس في ساعات فراغه ، يملأ بها صفحاته . فاذا دخل المدرس أفرغ منها على طلابه ، وهداهم سواء السبيل . وهذه الكراسة نفسها هي مرجع الطلاب تملئونها خلال ساعات الدرس من فم المدرس ، ويلتقطون كل ما يتناثر من قوله أو ما يكتبه على السبورة خلال القصة أو المسرحية ، أو الخطابة . فالطالب لن يستطيعَ أن يقرأ من الكتب مارجعنا إليه ولن يقف على ما وقفنا عليه . وعصارة تجاربنا يجب أن نضعها بين يديه لينقل منها في كراسته ، فنهيّىء المواد الأساسية الخام ــ كما يقولون ـ ليبني عليها ، ويزخرفها فيما بعد ، ويوشّي

بها القطعة الأدبية والانشائية التي يكتبها في المستقبل .

التعبير الكتابي

ان التعبير الكتابي يختلف عن الشفوي ، وقبل شرحه ننظر إلى المنهاج ؛ فالمنهاج يقول :

١ ـ على المدرس أن يخبر طلابه بالموضوع قبل الدرس بأيام ، ليعدّوا له العدّة وليقرءوه أو يفهموا عنه ، وهو يرشدهم إلى المراجع ويحدّثهم بالمكان ، ويعودّهم على الاعتماد الشخصي .

٢ ـ ويرى المنهاج كذلك أنَّ على المدرس أن يُعنى بالتدريب على التعابير قبل الدرس ، فاذا دخلوا كان زادهم جاهزاً . وليس للمدرّس إلاَّ أن يرتّب طريقة البناء ، وذلك بأن يوزّع دروسه على الدقائق ، فلا يقف ولا يهدأ .

فهو يثير القصّة أو الحكاية أو الموضوع أمام الطلاب ، ويبعثُ فيهم المشاركة لاثارة الآراء والصوّر ، وهو يسجّل على السبورة كلّ ما يجري مما يقوله ، هو والطلاب . ثم بعد ذلك يحاول أن يرتب ما جاء من حوار بينه وبين الطلاب ، فقرة بعد فقرة. فيعالج الفقرة الأولى أولاً ، بعد أن يبسط « الخطة » ، وذلك بأن يثير من جديد أفكار الفقرة وجُمَلَها بأن يعود إلى كراسته وتحضيره ، فيُملي منها جملاً خاصة بالفقرة من مختار الكلام وعيونه ، ويترك للطلاب معالجة الفقرة الأولى على

كراريسهم في صفحتين : الأولى للتدريب أو التمرين والثانية للنموذج .

وعلى التدريب يتمرن الطالب فقرة بعد فقرة ، يُدخل فيها ما مر من جمل نقلها فيرتفع أولاً مستوى تركيبه ، مما أكسبناه من جمل . ثم يرتفع مستوى خياله مما بعثنا فيه من مشاعر وأخيلة ، فنقرىء الطلاب بعد ذلك من صفحات التدريب واحداً بعد واحد ، ثلاثة أو أربعة . ونختار أقربها إلى القوة ونعمل في النموذج يد التحرير والتبديل ، حتى يصبح النموذج صورة لما هيّأناه من « أنموذج » للطلاب في الفقرة الأولى .

ويعالج الفقرة الثانية بعد ذلك كما عالج الأولى فاذا انتهى منها قرأ عليهم وهم ينصتون أو يسجلون ما أعده من أنموذج على على مستوي قريب من مستواهم ، فينزل قليلاً ليرتفعوا معه كثيراً ، وهم في البيت يستوحون مما كتب ليكملوا الفقرات الباقية . فاذا كان الدرس الذي يليه أتوا بكراريسهم مكتوبة من جديد فأخذها الى بيته وصحّحها .

طريقة التصحيح

وطريقة التصحيح لا تكون في النظر إلى القواعد النحوية فحسب ، وانما بالنظر إلى النواحي التالية كذلك :

١ - ركاكة التعبير

٢ ـ البعد عن المنهاج ٦ - تفكك الفقرات أي عدم الاتصال
٣ ـ ضعف الخيال ٧ ـ براعة المطلع
٤ ـ البعد عن الواقعية ٨ ـ براعة الختام
٥ ـ الخروج عن الموضوع ٩ ـ براعة الواصل

ولهذه الأسباب يجب أن يخترع المدرّس إشارات يُمليها على طلاّبه في مطلع كلّ سنة ، فهو لا يكتب دوماً على واجبات طلابه عبارة : « خروج عن الموضوع » .. بل ينقد هــذه الواجبات بالاشارات التي يفهمها الطلاب ، ولا يضع لهم علامات التقدير بالأرقام ، وانما يكتب جملاً يغلّب فيها التشجيع ، على أن تكون خالية من التنكيل والنقد الجارح والحقد . ويسجّل ملاحظاته على كراسته ومعها الأرقام ، ثم يستخلص من وظائف الطلاّب ملاحظات عامة تشمل النواحي التالية :

١ ـ في اللغة
٢ ـ في النحو
٣ ـ في التركيب

فيتصيّد الأخطاء النحوية الجامعة بينهم ، أو الاستعمالات اللّفظية التي لا يحبّها لطلابه ، مثل كلمة « أيضاً » وكلمة « طالما » أو افتتاح وظائف الانشاء بجمل عامة سطحية مثل : « كنت عند أمي » أو « سهرتُ عند خالتي » . وفي التركيب يسجّل ملاحظات

عامة ليكسبهم ذوقاً وفناً . أما الاشارات التي يذيل بها تصحيحاته فنحن اقترحنا بعضاً منها منذ عشر سنين . وأصبحت معروفة شائعة عند المدرسين مثلاً : الخط المرتجف : لركاكة العبارة . والدائرة : لخروج العبارة عن قواعد العربية . والخط الأفقي : لبعد الجملة عن الموضوع . واشارة الضرب : لسقوط العبارة .واشارة الاستفهام لغموض الجملة والفكرة. وهكذا ..[1]

والمدرّس يخترع ما يريد من إشارات ، والمهم أن يجعل نُصب عينيه دوماً مهمته في درس التعبير ، وتتلخص في أن يكسبهم جملاً جديدة وأخيلة بعيدة . فالانشاء أو التعبير يشتمل على قسمين مبنى ومعنى . وشرف البناء أن يكون واضحاً سلساً متيناً صحيحاً . وشرف المعنى أن يكون على أخيلة مضمخة بالطيب ؛ مجنَّحة بالتعابير ، تشترك فيها حواس الأديب العبقري الذي يرى أبعدَ ما يُرى ، ويسمع أدقّ ما يُسمع ، ويشمّ أعطر ما خُلق له الأنف .

ويجب على المدرس أن يلحّ دائماً على الذوق في الانشاء فيدفع طلاّبه إلى الاختيار الجميل الجليل ، ويكسبهم الذّوق في الحكم على ما يكتبون ، فيُفْهِمُهم أينَ يرتفع الانشاء وأين

(١) رسمنا هذه الإشارات في محاضرات السنين التي سبقت ، ولعلها تختلف عن هذه التي اقترحناها هنا ، فهي اشارات يخترعها المدرّس كما يريد .

ينخفض . فيضرب لهم الأمثال بذلك كأن يكتب على السبّورة أنماطاً من التعبير يميّز بينها ويفاضل ، فيقول مثلاً : « طلعت الشمس » أو « سطعت غزالة النهار » أو « أشرقت من العدم تلك الأنوار الالهية » ؛ وهكذا ... فالذَّوق هو القائد للطالب في الانشاء . ومتى سما الذَّوق كان سلماً إلى الحكم الصحيح ، نشترك به ونتفاهم ؛ ولا يقع بعد ذلك كبير اختلاف في الأذواق .

فالتعبير درسٌ هامٌّ من دروس اللغة العربية يتمرَّن به الطلاَّب على صنع المسرحية والرواية والقصّة والشعر وهي مظاهر النشاط الفكري في العالم المثقف ، كما يتمرَّن به هؤلاء الطلاب أنفسهم على كتابة المقالة وإنشاء الخطبة ، وتسطير المحاضرة ، وتحرير التقارير ، وتأليف الكتب ، ووصف الذكريات ، ورسم المذكرات في الرحلة وفي السياسة والأدب والاجتماع . كما سنبيّن ذلك في فصل لاحق .

ومجمل القول إنّ التعبير هو مظهر الكتابة عند المثقّف ، وهو إلى جانب القراءة أساس هام في تكوين عقلية تلاميذنا وتطوير أفكارهم والسير بثقافتهم إلى مدارج السموّ والعمق والأصالة. وعنايتنا بهذا الدرس تنشىء جيلاً صالحاً يستطيع أن يقول وأن يكتب في ذكاء وفي خير لرفعة هذا الوطن ، تشبه عنايتنا بدرس القراءة الذي ينشىء جيلاً يستطيع أن يقرأ وأن يطالع في عمق وفي فهم ليبلغ بقراءته ومطالعاته مستوى رفيعاً يمكنه من

التذوق الكبير والثقافة العميقة ، بما ينفع وطننا ويرفع من مكانته .

فالقراءة والتعبير صنوان في إذكاء الفهم وتقوية الثقافة ، والتمكين من إنشاء جيل متين صالح خيّر ، والعناية بهما خير مانوصي به المدرسين . ولن ننسى أن هؤلاء المدرسين أدركوا أن الفرق بين الدرسين هو أن الانشاء تركيب والقراءة تحليل وأن العناية بأحدهما هي العناية بالآخر ، على أن يحسن المدرّس استغلال مابينهما من روابط وصلات عميقة ، تكشفها تجربة المدرس وخبرته ، وتفيد منها عبقريته في تكوين أبناء الوطن وتثقيفهم قراءة وكتابة ، على صورة لاتقل عن مثيلاتها في الأمم الصاعدة والحضارات الرفيعة .

الباب الرابع عشر

درس القواعد النحوية

القواعد النحوية في المشرق - القواعد النحوية في الاندلس
نظرة المعاصرين الى القواعد - أقسام النحو - طريقة التدريس

القواعد النحوية في المشرق

تكلم العرب على سليقتهم فاختارت كل قبيلة لهجة من اللهجات وقفت عندها لاتتعدّاها ، وكانت المواصلات البعيدة والصحارى الشاسعة عاملاً من عوامل تثبيت اللهجات . فلما أقبلت الوحدة العربية الكبرى وساد « الاسلام الشّامل » من الحجاز إلى الشام والعراق جمع شمل العرب على صعيد واحد . وكان لابد من أن يتحدّث هؤلاء بلغة تفهمها كل قبيلة فتوحدت اللغة تقريباً ، وبقيت اختلافات غير يسيرة ظلّت تزحف مع القوم إلى البصرة والكوفة وبغداد .

وفي البصرة وقف النحاة يتساءلون منذ صدر القرن الثاني عن خصائص اللغة العربية ، وطرق التعبير بها ؛ فقد دخل الفرس

في الاسلام وكان لابد لهؤلاء من أن يقلّدوا العرب الفصحاء ، فحاول العلماء أن يجدوا سبيلاً ينحون به نحو العربيّة في كلامها وفي ضبط حروفها ، فسمَّوا ذلك بياناً واعراباً ، بحيث لايكون المتعلّم فصيحاً معرباً إلاّ إذا وافقها .

ولكنَّ هؤلاء العلماء وقفوا أمام مشكلة غير يسيرة ، ذلك أنَّ اختلاف اللهجات ظهر فيما جمعه العلماء من الشعر القديم ومن النصوص النثرية ، فلم تنطبق كلها على مابين أيديهم من قواعد. وهنا حار فريق منهم في تغليب طريقة من الاعراب على أخرى ووقعت اختلافات ، ونشأت مدرسة « الكوفة » كما نشأت مدرسة « البصرة » ؛ وتبعتهما مدرسة « بغداد ».

ولسنا في صدد تأريخ النحو ، وانما نريد أن نبين سبب اختلاف القول . فليس الاختلاف لأن اللغة معقّدة . وليس الاختلاف لأن اللغة غامضة ، وانما الاختلافات لأنَّ القوم كانوا يتكلّمون بلهجات مختلفة ـ كما قلنا ـ ولم يكن من اليسير جمعها في باب واحد ؛ ولهذا قامت فئتان وأكثر تتنازعان في تغليب عوامل الاعراب « الافصاح » .

ولم تنتصر فئة على أخرى ، لأن النصر يعني إبطال الحركات الأخرى وقد وقعت هذه الحركات في أقوال

مرويّة عن الشعر الجاهلي . وظلّت الاختلافات تسير سيراً قبلياً في النحو نفسه ، فكانت الآفة في « قبلية النحو » .

القواعد النحويّة في الاندلس

وكان في الأندلس رجال من الموحدين قاموا بثورة سياسية ودينية ومذهبية وأرادوا خلال القرن السادس أن يغيّروا الطريقة القديمة ، وأن يثوروا على المذاهب المختلفة ، فبالغوا في ذلك حتى رفضوا ما كان من دمشق والاسكندرية ومن بغداد . وأمروا باحراق كتب المذاهب ، وأبقوا على القرآن والحديث فكان العصر عصر الثورة على المشرق ـ فيما يبدو ـ .

وتأثرت الاندلس من هذه الريح في النواحي كلها . وكان من حسن الحظّ أن يقوم قاضي القضاة من قرطبة وهو « ابن مضاء القرطبي » ليبحث في النحو ، فهالته كثرة الافتراضات وكثرة التقديرات . وراح يطبّق في النحو ما طبّقت دولته في المذاهب والعلوم ، فرفض نظريّة العامل ، وأبطل فكرة التقدير التي تؤدي إلى عدم التمسّك بحرفية القرآن . ونادى باصلاح وانقطع له هو نفسه ، فأخرج ثورته في كتابه « الردّ على النحاة[١] » .

(١) نشر الكتاب وحققه وقدّم بين يديه الدكتور شوقي ضيف ، وطبعه في القاهرة .

والكتاب بين أيدينا لا يتجاوز مائة وخمسين صفحة ، حمل فيه المؤلف على النحاة ، وخاصة جماعه البصرة . فنصح لهم أن ينهجوا النهجَ المستقيم ، ورأى أنهم ضلّوا وأضلّوا الناس في دروب النحو وشِعَابه ، وكثرة ما فرَّعوا فيه من فروع ، وأقاموا من حجج وعلل . وقال إنه ينبغي أن يجرّد ذلك من النحو ، وأن يؤخذ المبرأ من الفضول ، فأشار إلى تغيير المناهج في درس النحو منذ ذلك الحين .

وليس من الخير أن نغفل أنه تابع « ابن جني » في فكرة تزييف العامل ، ولكنَّه وسعها ، ودعمها وضرب لها الأمثلة ، وهو بعد ذلك لا يرى مايرى النحاة من إكثار التقدير لأن ذلك فاسد في رأيه ، بل إنه يحرمه كلّ التحريم ، وقد التفت لفته دينية ، فجعل القرآن والحديث أساسين . ورأي أنَّ الذين يقدّرون كلام الله يزيدون من عندهم ألفاظاً ليست فية ، وهدَّدهم بالنار إذا ما فعلوا . وأجاب الذي سأله كيف تبطل العامل وقد أجمع النحاة عليه ؟ فقال إن اجماعهم ليس حجة علينا فامامهم « ابن جني » يقول : « اعلم أنَّ اجماع أهل البلدين البصرة والكوفة إنَّما يكون حجة إذا أعطاك خصمك يده ألا تخالف المنصوص والمقيس على المنصوص فاذا لم يعطك يده بذلك فلا يكون إجماعهم حجة » .

فالنُحاة في نظر « ابن مضاء » يقدّرون عوامل محذوفة تعلّق بها هذه المجرورات « زيد في الدار ، رأيت الذي في الدار ، مررت برجل من قريش ، ورأى زيد الهلال في السماء» وهي على الترتيب :

« مستقر ، استقر ، كائن ، كائناً » . وإنّما دفع النحاة كما يقول ابن مضاء إلى هذه القاعدة أنّ المجرورات لا بد لها من عامل يعمل فيها ، إذا لم يكن ظاهراً فهو مضمر .

ويقول ابن مضاء : ان هذا تمحل ؛ لأن الكلام تام بدون هذا التقدير ، فانه لا عامل ولا عمل ، والمجرورات نفسها هي الأخبار والصلات ، وهي الأخبار والصفات والأحوال ، لأن العبارات السابقة كلّها تامة وهي مركبة : « زيد في الدار » ، تكونت من اسمين على مَعْنَيَيْن والدّال فيهما هي « في » يعبّران عن فكرة المتكلم بدون حاجة إلى تقدير « مستقر » فليس هناك ما يدعو إلى أيّ تقدير . فحريّ بنا أن نُلغيَ التقدير وأن نجعل الكلماتِ نفسها مواضعَ الاعراب : « زيد في الدار » : زيدمبتدأ في الدار جار ومجرور خبر . وقد قال « ابنُ مضاء » إنّ جملة زيد قائم تدل بنفس مادّتها على العمل ، كما قال : زيدٌ ضاربٌ عمراً . فالنحاة يقدّرون في ضارب ضميراً مستتراً يُعربونه فاعلاً لها . ويعجب ابن مضاء من هذا التقدير ، لأنّ « ضارب » تدل على

الصّفة وصاحبها . فلا داعي لأن نبحثَ عن صاحبها في داخلها ما دامت تدلّ عليه .

هذا ويمضي ابن مضاء في فصول الكتاب على هذا النحو فيعالج فاء السببية ، وواو المعيّة ، وهما تنصبان ما بعدهما من المضارع بأن المحذوفة ، وهو تقدير مُغرق في البُعد . ويروي بصدد ذلك الأبيات التي كتب بها « أبو عثمان المازني » يشكو فيها ما لقيه من عنت في إضمار أن بعد الواو والفاء فيقول :

وفكرتُ في النحو حتى مللت ... وأتْعَبْتُ نفسي له والبدن
وأتعبتُ بكراً وأصحابه ... بطول المسائل في كل فن
فكنت بظاهره عالماً ... وكنت بباطنه ذا فطن
خلا أنّ باباً عليه العفا ... ء للفاء يا ليته لم يكن
وللواو باب إلى جنبه ... من المقت أحسبه قد لعن

وهكذا يعتقد ابن مضاء بأنّ النُّحاة القدماء مقتوا وكرهوا هذا النوع من التأويل والتقدير ، حتى كان في زمرتهم أبو عثمان المازني نفسه .

نظرة المعاصرين الى القواعد

وما من ريب في أن المعاصرين حين يتحدثون عن قواعد النحو يجدون فيها عنتاً وعسراً ، فقد سبقهم علماء العربية إلى الشكوى والتذمر في القرن الثاني والثالث والخامس ، وقالوا ما روينا بعضه .

فالأستاذ أحمد حسن الزيات يقول:[١] « إنّ ما نجده في النحو العربيّ من التناقض والشذوذ وتعدّد الأوجه، وتباين المذاهب إنّما هو أثر لاختلاف اللّهجات في القبائل. فقد كان رواة اللغة يرودون البادية ويشافهون الأعراب، فيدونون كلمة من هنا وكلمة من هناك، فاجتمع لهم بذلك المترادفات والأضداد، وتعدّد الجموع والصيغ للّفظ، واختلاف النطق في الكلمة.

والنحاة مضطرون إلى أن يمطّوا قواعدهم حتى تشمل هذه اللّحون، وتستوعب تلك اللغات، فأغرقوا القواعد في الشواذ، وأفسدوا الأحكام بالاستثناء، حتى ندر أن تستقيم لهم قاعدة أو يطّرد عندهم قياس. وزاد في هذه البلبلة أن أسرف أعاجم النّحاة في التحليلات الفاسدة والتقديرات الباردة، منذ نهج لهم ذلك النهج ابن أبي اسحاق الحضرميّ. فجعلوا النحو ضرباً من الرياضة الذهنيّة والقضايا الجدلية، التي لا يصلها باللغة سبب، ولا يقوم عليها فن ولا أدب.

ليس من شك في أن دراسة النحو على هذا الشكل تفيد في بحث اللهجات في اللّغة ودرس القراءات في القرآن، ولكن دراسته لضبط اللّغة وتقويم اللسان أمر مشكوك فيه كلّ الشك.»

(١) انظر كتاب « في أصول الأدب » لأحمد حسن الزيات، ط. مصر ١٩٣٥، ص ٩٧ تحت عنوان « آفة اللّغة هذا النحو ».

انتهى ما نقلناه عن الزيات بالنصّ الحرفي .

والزيات في هذه الجملة يريد أن يؤكد ما قلناه من أنّ درس القواعد على النحو الذي نعالجه هو تاريخ للنحو ، وتاريخ للهجات العربية على اختلافها . فهو نحوٌ فيما نرى تاريخي ندرسُه في الجامعة لنعرف ما قام من مشاكل فيه ، ومن مهاترات بسببه ، ومن جدل لفظيّ لم ينفع العربية في شيء إلاّ أن يثقل على القواعد ، وأن يكرِّهها إلى الشباب .

والدكتور طه حسين يقول في هـــذا الصَّدد[1] : « ظلَّت مدارُسنا حيث هي ، وظل الأدب فيها مثقلاً بهـذه الأغلال والقيود ، محتكراً في هذه الجماعة التي لا تستطيع أن تجدّد ولا أن تُحيي ، وأنّما هي مضطرة بطبيعتها إلى السكون والجمود ـ وقد كدت أملي كلمة الموت ـ فلن يستطيع الأدب العربي أن يأخذ من الحياة بحظِّه المقدور له ، ولن تستطيع اللغة العربية أن تأخذ بحقّها من القوة ، ولا أن تصبح لغة علمية حيّة بالمعنى الصحيح ، ولا بـد إذا ظلت الحال كما هي الآن أن يختلّ التوازن بين رقيّنـا السياسيّ والعلمي والاجتماعي المطّرد وحياتنـا الأدبية الجامـدة .

ثم يقول الدكتور طه حسين : « إنَّ اللغة العربية لا تدرس

(١) انظر كتاب « في الأدب الجاهلي » ـ ط . مصر ١٩٣٣ ، ص ٧

في مدارسنا وإنما يدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة ولا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته » . هذا والدكتور يضرب الأمثال بنفسه ، ويعقد اللّجان في القاهرة ، ويرأس المجالس لتبسيط قواعد النحو . وقد راجع كتاباً في جزأيْن مع جماعة من زملائه في بسط قواعد النّحو وتيسيرها وعنوانه « كتاب قواعد اللّغة العربيه » طبع سنة ١٩٣٧ بمصر . وقد درّس الكتاب ، وتناولته الأيدي ، ولكنّه لما يؤت أكله حتى الساعة .

والكتاب الذي أثار ضجّة في هذا الصّددَ هو كتاب ابراهيم مصطفى « إحياء النحو[١] » والكتاب جيّد متين ، بسط مشاكل النحو ، وعرض لها ، ثم جرّب حلّ اشكالاتها . وفي أحد الفصول عرض لشواذّ اللّغة في النحو ، فضرب الأمثال باللهجات وقال : إن العرب تمحلوا أن يجدوا تقديراً لكل خطأ ، أو تصويباً لكل لهجة فالفرزدق ، مثلاً ، جعل على الضّمة كلمة حقها النصب في قصيدة فائية ، قال فيها :

وعَضّ زمانٌ يابنَ مَروانَ لم يَدَع
من المالِ إلاّ مُسْحَتاً أو مُجَرّفُ[٢]

---

(١) احيـــاء النحو ، لابراهيم مصطفي ، ط . مصر ١٩٣٧ في ١٩٧ صفحة .

(٢) في احياء النحو ص ٩٤ « أو مجلف » باللام بين الفاء والجيم وفي ديوان الفرزدق ص ٥٥٦ ج ٢ أو « مجرّف » بالراء بين الفاء والجيم —

فرفع « مجرّف » ولم يبال داعية النصب . والنحاة يضطربون عند هذا البيت اضطراباً شديداً ، فمذ قاله الفرزدق وهو مثار خلاف بينهم عاب عليه ابن أبي اسحاق[١] وسأله يوماً : علامَ رفعْتَ مجلّف في بيتك فقال : على ما يسوؤك وينوؤك ، علينا أن نقول وعليكم أن تتأولوا ؛ ثم أخذ يهجوه في شعره . وأبو عمرو بن العلاء ويونس بن حبيب كانا لا يعرفان للرفع وجهاً .

وقال ابن قتيبة في « الشعر والشعراء » : « رفع الفرزدق آخر البيتِ ضرورةً ، وأتعبَ أهل الاعراب في طلب الحيلة[٢] فقالوا وأكثروا » ، وقد رووا النصب إعراباً ، ونحن نعلم حرص العرب على الاعراب ودقة حسّهم فيه . فماذا يحسن أن نصنع ؟

إن هذا البيت واحد من عشرات إن لم يكن من مئات ، وفي القرآن آيات بينات تقع حولها مناقشات كثيرة لا سبيل إلى إيرادها منها : « سلاسلاً وأغلالاً وسعيراً » فكيف يصنع ابراهيم مصطفى ؟

ورواه صاحب لسان العرب « إلا مسحت أو مجرف » – وفي الديوان : « وعض زمانٍ » وهو رواية صحيحة – والمسحت : الذي لا يدع شيئاً إلا أخذه ، والمجرف : الذي أخذ مادون الجميع .

(١) إمام النحاة توفي سنة ١١٧ هـ – والحكاية في احياء النحو ص ٩٤ – انظر خزانة الأدب للبغدادي ٢ – ٣٤٧ .

(٢) انظر الشعر والشعراء – طبعة الشيخ أحمد محمد شاكر ١/٣٥ « في طلب العلة » .

إنه يقول كما قال الزيات : ان هذه الأبيات وهذه المشاكل لا تلم بالنحو في شيء ، إنَّها من اللهجات ، وإلا فكيف نعرب بيت النابغة لطلابنا :

زعم البوارح أن رحلتنا غداً وبذاك خبَّرنا الغُراب الأسودُ[١]
لا مرحباً بغدٍ ولا أهلاً به إنْ كان تفريقُ الأحبةِ في غدِ

يتساءل الأستاذ فنتساءل معه كيف نعرب ، ولماذا نقدر إذا ما أخطأ شاعرٌ ، أو نثبت أنَّ هذا من التَّصحيف التاريخي . وهنا يسوقنا القول إلى أن نخترع سبباً آخر قلناه منذ أعوام وهو قسمة القواعد إلى صنفين : النحو التعليمي ، والنحو التاريخي . وهذا النحو التاريخي لا علاقة له بالمدارس التعليميّة ، وانّما هو للمتخصّصين .

ونحن إنّما ندرس أمراً واحداً هو النحو التعليمي . والمنهاج ينص على أن النحو التعليمي ليس إلاّ وسيلة تُعين الدَّارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللّحن أو الخطأ . وينبغي أن لا تكون القواعد غاية تقصد لذاتها ، وإنما هي لضبط الكلام وتصحيح الأساليب ، فندرس منها ما يكفينا لتحقيق هذه الغاية .

ويرى بعضُ المدرّسين أنَّ النحو مفيدٌ في تعليم التعبير ؛ فنحن لا نستطيع أن نتكلم كلاماً صحيحاً ، ولا أن نكتب كتابة صحيحة إلاّ إذا كان مؤسساً

(٢) انظر ديوان النابغة ط. مصر ١٩١٠ ص ٦٤ : « الغداف الأسود »
والبوارح : الطيور ـ والغداف : الغراب .

على معرفة النحو .

والأستاذ محمد عطيّة الابراشي حين يتحدّث عن فائدة النحو للانشاء يقول : « إنّ للنحو أثراً كبيراً في الانشاء ولكن ليس بالقدر الذي وصفوا » ويقول : « إن بعض الأدباء في عصرنا نالوا مكانة في عالم الأدب ولم يميلوا قط إلى القواعد كالبارودي الذي كان زعيم النهضة الشعرية » . وفي مصر لم يتعلم قواعد العروض كثير من الشعراء . وكثير من الكتاب يجهلون كثيراً من القواعد ولكن هذا كله لا ينسينا أن نضع فائدة النحو فوق كل فائدة لأنه عماد هذه اللغة .

والنحو ليس قواعد ، وانما هو أساليب وطرق مختلفة للكلام ، يعتمد على الاسم أو الفعل ، ويعتمد على موقعهما من الفهم ؛ ويخلق في نفس الطالب سبيلاً إلى المناقشة والموازنة . انه لا يعتمد على الألفاظ وحدها نرجّعها ونردّدها كما كنا نفعل دوماً في المدارس ، فنحفظ قواعد لسنا على مثل الثقة في فهمها وفي حفظها . وهذه القواعد كنا نسوقها إلى أذهان طلابنا سوقاً فيجرعونها كما يجرع المريض الدّواء ، على أنّ وراء الدواء الشفاء ، وليس وراء القواعد وحفظها شفاء من الجهل ؛ فلا يجب أن يجعل الاستظهار سبيلاً لتعلم القواعد . لقد كنا نضطرُّ طلابنا إلى حفظ صفحات من قواعد لا نؤمن بفائدتها لأنفسنا .

وكان المنهاج كذلك ، فاضطررنا إلى أن نفسد ذوق

طلابنا وأن نبعدهم عن حب العربية . والمنهاج اليوم واضح صريح حين يقول : « أول ما روعي في بناء هذا المنهاج الاقتصار فيه على القدر الضروري الذي يكفي لتقويم التعبير وصيانته من الخطأ ومعاونة التلميذ على القواعد الصحيحة السليمة » .

وفي ضوء هذا أمكن الاستغناء عن كثير من المصطلحات ومن أبواب النحو التي ليس لها أثر في تحقيق الغاية المقصودة من دراسة القواعد ، وبذلك يمكن تبسيط المنهاج وجعله وافياً بالغرض ملائماً للطلاب .

والمنهاج يقول كذلك : « ان البدء التقليدي بالمصطلحات والاكثار منها لا يفيد في تقويم اللسان والقلم ، وقد لوحظ أن دراستها منفردة متتابعة لا تجعل فهمها قريباً ولا دراستها مستساغة » .

اقسام النحو

نرى أن يكون الوصول إلى قواعد النحو على طريقتين :

١ ـ النحو المباشر ٢ ـ والنحو غير المباشر

فالنحو المباشر هو هذا الدرس في أزمنته من المنهاج . وأما النحو غير المباشر فهو في كل سانحة عرضت أثناء المطالعة والمحادثة والتعبير والاستظهار .

ونحن نرى أن النحو غير المباشر أشد فائدة للتطبيق من غيره

فاثارة المشاكل في النحو تفيد كثيراً ، ولكنها أجمل في الفائدة حين تحل المشاكل ، فيخطيء الطالب ، ونحاول دائماً أن يرد نفسه بنفسه الى الصواب لتحصل عنده ملكة في النحو ، كما قد تحصل في الانشاء . فتفسد الدعاية التي رمت العربية بالعقم وصعوبة القواعد فيها.

واذا كانت القواعد العربية صعبة الحلّ ، فأين تقع قواعد الألمان التى فيها حالات الجر والرفع والنصب، والجملة الألمانية تؤجل الفعل والمصدر إلى آخر المقطع غالباً ، يعني أنها تختم أحياناً بالفعل أو المصدر ، ومع ذلك تعوّد الطالب الألماني أن ينتظر سرد السطور ليفهم المقصود من الجملة . وأما اليابانيّ والصيني فلا تسأل عنهما ،لأن العربية إذا ووزنت بهما كانت جناح طائر بالنسبة إلى ضخامة كرة كبيرة في الصعوبة والمشاكل. ونحن لا نصطنع الدعاية للعربية ، وانما نرى أنها في نحوها منطقية جداً لو رفعنا عنها أثقال ما وضع المتفلسفون والمناطقة ، الذين أفسدوا كل شيء في حياتنا وأبعدونا عن البساطة في التعبير والتركيب والفهم . وإلا فلماذا هذه المشاكل المختلفة في التقدير والحذف والاضمار، وكان في ميسورنا أن نستغني عن كثير . والأمثال عن «جحمرش» وعن ألفاظ في النحو والصّرف غير قليلة نهتم بها مع أنها لا ترد على ألسنة الأدباء ، ولا تقع في كتابات الكتاب ، فلماذا يدرسها الطالب ؟

أليتسلى بالحفظ والمعرفة أم ليضبط لسانه ؟ إن الغرض من القواعد هو أن يفهم ما يقرأ من حيث النحو ، وأن يفهم إعرابَ ما يكتب ، وهذا كل شيء . أما ما ورد من جمل قد لا تقع أبداً ، فلا فائدة من عناية طلابنا بها لانشغالهم بمسائل أهم منها. ولقد سأل قديماً أحد السائلين عن إعراب جملة لا ندري لماذا يهتم بها السائل والمسئول إلاّ إذا كان ذلك للتسلي والتندر قال :

أيها الفاضل فينا أفتنا وأزل عنا بفتواك العنا
كيف إعراب نحاة النحو في : « أنا أنت الضاربي أنت أنا »

وعلى هذا نستطيع أن نقرر ما يلي : إن الاعراب لا يجوز أن يحوم إلاّ حول ما يفهم ويفيد ، وما يحتاج إليه الطالب خلال حياته . فكثير من الجمل التي نعرض لها خلال الدراسة الثانوية لا تصادف الأديب المتخصّص ، بل ربما كانت مثلاً يتيماً في العربية فلماذا نعالجه ؟ ولماذا نضيع أوقات طلابنا وأوقاتنا في أمور شاذة ؟ ولذا نرى أن يعمد المدرس إلى طريقة مثالية في تدريس النحو ، وهي أن يختار لنفسه كراسة يضع فيها ما يعرض له من مشاكل النحو خلال دروسه العربية ، يثيرها في الدرس المباشر ويضعها تحت قالب قاعدة . ولنضرب لذلك مثلاً من أبسط الأمثلة :

إنّ طلابنا يخطئون في أول دراساتهم حين يحذفون اللام الشمسية في « إن السحاب » ؛ وحين يقرأون غيرها يجعلون اللام

القمرية شمسية ، وقد يخطىء طلاب الجامعة في ذلك . ولهذا نستطيع أن نستخرج لطلابنا قاعدة في هذا . ونجمع من مختارات أخطائهم قواعد ـ إذا صح التعبير ـ فعلى أخطائهم نبني قواعدنا. وخير التعريفات ما جاء من الطلاب أنفسهم ، نرشدهم إلى مواضع الخطأ فلا يتيهون بعدها أبداً لأنهم اخترعوا طريقة للصواب ، وهذه هي الطريقة المثلى في جملة ما سنتحدث عنه من طرق في صدد تدريس النحو .

طريقة التدريس

يحسن بالمدرس أن يرجع إلى كتب النحو خلال الصيف ، وأن يعالجها تلخيصاً وفهماً ؛ فالخصائص وسر الصناعة لابن جني، والمفصّل لابن يعيش وشرحه للزمخشري ، كتب هامة جداً يجب أن يلخّصها خلال الصيف ، وأن يخترع طريقة في إفهامها لطلابه مبتعداً عن القواعد العلمية الخالصة ، التي قد تمرّ بهم ولكنها ليست ملحة ، فيقدم الأهم على المهمّ . إنَّ عليه أن يفضّل في بحوثه ما يصادف الطلاب طوال النهار . فاذا كانت قاعدة واحدة مهمة جداً ولكنها لا تصادفهم صرفها في ملاحظة أو حاشية في كتابه أو درسه ، وذكاء المدرس يُغني عن كل شيء . وحين يبتدىء العام يوزع ساعات النحو بشكل منطقي يتجاوب ودرس المطالعة .

فاذا وزع المنهاج وانتهى منه حاول أن يجمع جملة من الأمثلة العربية، ينقلها من الكتب القديمة أو الحديثة على أن تكون ذات طابع إنشائي جميل ، أو قصة مغرية ، فيدخل الدرس ليثير قبل كل شيء جمال النصّ الذي جمعه ، قبل أن يعرضه على طلابه ، جملة جملة وكلمة كلمة ، كأنه يستحسن الجمال فقط .

ويسوق الطلاب إلى أن يطوفوا حول كل كلمة فهماً وتذوقاً ، فالفهم سبيل إلى حلّ مشاكل الاعراب . وبعد أن يعرضها على السبورة ويستجوب طلابه حولها ، يحاول أن يسألهم عن طريقة معرفتها ، ويناقشهم في ذلك . ثم يستدرجهم إلى أن يسجّلوا على كراريسهم قاعدة لها يقرأونها واحداً بعد واحد . ويستخرج من مجموعة مقترحاتهم قاعدة عامة كما يفعل في درس التعبير تماماً . وذلك بأن يخص من كراريسهم صفحة للتدريب وصفحة للنموذج، وعلى صفحة النموذج يملي المدرس القاعدة العامة . وعلى صفحة التدريب يحاول الطالب بنفسه أن يستخرج القاعدة .

والمهم أن يعمد المدرّس إلى رسم الدوائر حول الكلمات الغامضة أو الخفيفة بعض الشيء بحركاتها أو بمفهومها ، مثلا : الأسماء المعتلة أو الأفعال المعتلة . يحاول المدرس أن يعلّمهم دائماً طرحها جانباً ، واستبدالها بأسماء وأفعال صحيحة مثلاً : جاء الساعي بخبر .. فيحاول أن يرسم دائرة حول « الساعي » ويضع

مكانها اسماً صحيحاً (كرجل البريد) مثلاً ، وهذه تظهر عليها الحركات . أو يظهر المدرس أحياناً أشياء في النص تبدو خافية أو مضمرة أو هي فعليّة يريد أن يبرزها اسمية مثل :

« جاء الرجل يسعى في الأمر» يضع حول « يسعى » دائرة ليحل مكانها (اسماً) ، فماذا يكون هذا الاسم فيقول الطالب : «ساعياً»، وهكذا يستطيع الطالب أن يحلّ مشاكله بنفسه ،وأن يفهم التركيب العربيّ فلا يقف على اسم أو على فعل ، وانما يجمع بينهما سوياً والطالب بعد ذلك يستنتج مثل القاعدة المشهورة « وقد يكون مفرداً وقـــد يكون جملة وشبه جملة » ويفهم سبب ذلك . فالحذف هنا وابدال كلمة بكلمة ليس معناه التقدير ؛ وانما معناه ايضاح الحرية الكاملة في استعمال الكاتب لمجموعة من الأسماء أو الأفعال كما يريد ، وكما يخطر بباله .

بعد أن ينتهي المدرس من تسجيل القاعدة على السّبورة ،يحاول أن ينتقل إلى التطبيق فهو أساسي في درس القواعد . ويكون التطبيق كتابياً وشفوياً .

أما الشفوي : فيقرأ الطلاب قطعة ما يفسّرون تركيبها ، ويشيرون إلى عمل كل جزء فيها .

وأما الكتابي : فيكون خالياً من النصوص الأدبية الطويلة ولكنه يعتمد على الجمل القصيرة الجميلة ، ويستمر الطلاب بالتمرن عليها في

البيت على كراريس تعود اليه ، ويصحّحها على طريقته في تصحيح الانشاء ، وذلك بألا يذكر الخطأ ونوعه . وانما يضع اشارة تحت الخطأ كما يصنع في تصحيح التعبير تماماً . وأن يقلل من معجزات الشعر وألغاز الاعراب ما استطاع ؛ فليس الهدف من التعليم التعجيز ، وانما هو الوصول بالطالب الى اليسر والفهم. وقديماً كان المدرسون يحبّون أن يظهروا قوتهم في الاعراب في عرض أبيات متداخلة المعاني معقّدة الألفاظ . ونذكر أن أستاذنا طلب إلينا مرة في الامتحان أن نعرب بيت الشاعر المتنبي :

وفاؤكما كالربع أشجاه طاسمُه

بأن تسعدا والدمع أشفاه ساجمه

وكانت النتيجة أننا عجزنا عن فهمه فلم نستطع إعرابه .

فعلى المدرس أن يختار فصيح القول ، وجميل التركيب ليدلّ عليه في إعجاب ويفسّره قبل الاعراب كما يحلل نصوصه في الأدب تماماً .

الباب الخامس عشر

درس الاملاء

معنى الاملاء – اختيار الكتب – أنواع الاملاء – طريقة تدريسه

فائدة هذا الدرس

معنى الاملاء

فهم العرب القدماء من كلمة « املاء » التلقين ، تلقي على غيرك فينقل عنك ، وهو من فعل أمللت وأمليت . واللغة العربية لغة تتناقل على الأفواه وتدور على الألسنة ، ولا بد من حفظ النصوص ونقلها ، لذلك كثرت كتب الأمالي ، وفيها النوادر المنقولة المتوارثة ، ومن أجملها كتاب الأمالي لأبي علي القالي ولابن الشجري كتاب على غراره ، وتبعهما كثير ، جعلوا كتبهم أمالي على الناس .

ومن هذا يبدو أن كلمة إملاء جعلت للنقل . والاجادة فيها تمهد لاتقان اللغة ودراستها . ونحن اليوم حين ندرس الاملاء نقصد إلى الكتابة ، والبعد عن الخطأ في الرسم ، ونحسب أن الذين جعلوها في المنهاج أرادوها لهذه الغاية ، ولهم

الحق في ذلك فنحن نهدف إلى اتقان الرسم في الحروف العربية وكلماتها عن سبيل هذا الدرس خاصة .

ومدارسنا خصّت بدرس الاملاء الصفوف الابتدائية وصفين اثنين من المدارس الاعدادية ، لاعتقادها بأن سنتين تكفيان لتعليم قواعد الكتابة . والواقع أن درس الاملاء يجب أن يعيننا على شيء آخر له خطره في المدارس الثانوية وفي الجامعة كذلك.

ونريد أن ـ نفصّل الأمر في الموضوع ، فنحثّ واضعي البرامج الثانوية على الاهتمام بكتابة الطلاب في شكل صحيح وسريع معاً ، فنحنُ نعنى أبداً بصحة الكتابة فحسب ، ولا نعنى بصحة الأمالي كما وضعت منذ القديم . فالأمالي يلقيها الأساتيذ في دروسهم ويستمع الطلاب اليهافلا يستطيعون نقل ما يسمعون ولا يستطيعون اختصار ما يسمعون ، وذلك ما يسمَّى باختزال الاملاء . فاذا أمكنهم بعض ذلك كانت كتابتهم مشوهة العبارة ، سيئة الخطّ . وهذا هامّ في حياتنا ويجب أن نعنى في الاملاء بترتيب الكتابة من حيث المظهر والعرض ، وذلك يبدو هيناً أول الأمر ، ولكنه على جانب من الأهمية يدعونا إلى التنبيه عليه.

والاملاء درس أساسي تعتمد عليه دروس اللغة العربية كلها ، وتعتمد عليه دروس المدرسة والثقافة ، بل وتقوم عليه مهنة المدرس في المستقبل . لذلك يجب أن يخدم الدروس العامة ،

وأن تعينه هذه الدروس .

اختيار الكتب

لهذا الدرس أهمية كبيرة ، فيجب أن نؤلف فيه كتاباً للصفين الاعداديين ، وأن نجمع في هذا الكتاب كل ما يعرض من مشاكل الكتابة خلال الدراسة الثنوية بل الجامعية في المستقبل . وذلك بأن نجعل فيه نصائح عامة لدرس الاملاء ، كالجلسة ، والامساك بالورق ، وطريقة النقل ، وسبيل التصحيح. والطالب الصغير يشبُّ على ما نعوّده عليه من قواعد الكتابة والاملاء.

وهذه النصائح يجب أن تتصدَّر دروس السنة ، وأن تشغل صفحات الكتاب الأولى ، وهي خلاصة تجارب المدرس والمؤلف. وفي هذه النصائح نحاول أن نبسط لطلابنا طريقة السمع وإتقان الاصغاء حين الكتابة . فلا يخلطون بين لفظ وآخر .وهذه الطريقة مفقودة في بلادنا، فقليل من يصغي خلال الدرس ويحسن الاصغاء،وهذا هو الدرس الفذّ الذي نعلّم به طريقة الاصغاء بالأذن لرسم ما تسمع بشكل آلي تتفق معه اليد الكاتبة والأذن السامعة ـ وقد مرَّ بنا الاصغاء للفهم في درس القراءة ـ

وحين نستعرض الذين يكتبون في الجامعة ، أو يجلسون على مقاعدها نشعر بخطأ دروس الاملاء في المدارس الاعدادية لأنها لم تستعرض نصائح الكتابة وطريقة العمل .

ويجب أن نحشد بعد ذلك في هذا الكتاب كل الامكانيات

الثقافية لدروس اللغة العربية وغيرها ، فنستعرض المنهاج السنوي لدروس الصفين الاعداديين، وماتعلمه الطلاب خلال الدراسة الابتدائية، وما يحتاجون إليه من موضوعات . ونفتش عن كتّاب في اللغة العربية طرقوا الموضوعات فأحسنوا ، فننقل إلى طلابنا أحسن ماقرأنا عنهم.

وفي هذه الأمالي يجب أن نعرض لمشاكل بعض الكلمات نضعها عرضاً خلال النص لنمرن عليه طلابنا . وهذه النصوص يجب أن تكون مشرقة فصيحة تعيننا في دروس الانشاء والمفردات والقراءة والأدب والنقد ، والثقافة العامة . فنختار نصاً من الجاحظ في البخلاء ، أو في البخيل للعقاد ، ونصاً في الراديو لعبد العزيز البشري ، وآخر في وصف الصديق لأحمد أمين ، ونصوصاً في وصف مجالس الخلفاء من الأغاني . وليس الهدف أن يمتلىء النص بالهمزات والألفات اللينة ، كما كان يفعل بعض المدرسين منذ عشرين عاماً ،فقد وقع لنا نص قرأناه في كتاب عنوانه « الاملاء العربي » للصف السادس طبع سنة ١٩٣٢ ، وهو هذا التمرين :

« لقد تمثل لي فيؤك وضوؤك فأفضت إليهما . أن أولي الحجا يربؤون بأنفسهم أن يكونوا مرؤوسين . أؤنبئكم بقوم وئدت موؤداتهم وباؤا بالدنيئة » .

ووقعنا على غيره مما نراه في يسر حين نفتح كتبنا القديمة التي كانت تعنى بالهمزة والألف فحسب ، ولا تفكر في الحال

النفسية للطلاب ، وهم يستقبلون هذا الدرس مرة في كل أسبوع، فكأنهم يستقبلون درساً في الأحاجي والألغاز يخطئون أو يصيبون ، وذلك بالحدس والتخمين . فاذا كبر هؤلاء الطلاب وساروا في سبيل الثقافة والأدب بعد ذلك لم يقعوا على نص يشبهه في أشد الكتب القديمة عسراً ، فقد تقع كلمة غريبة ولكن النص يعين على فهمها وكتابتها ، ويزول العسر ويضيع مع لذة النص .

وليس لنا أن نقحم في دروسنا أشياء لا تقع للطلاب في الحياة ، ولا تمر بهم في كتب الأدب القديمة أو الحديثة بله الكتب العلمية. وذلك شر لا يتحاشاه المدرسون غالباً حين ينهضون بتدريس الاملاء . فيجب أن نبتعد عن الجمل المفككة المضطربة التي لا تربط بينها فكرة أو علاقة أو خاطر .

لذلك يجب أن نضع قائمة بالكلمات الصعبة ، ونجعلها مدرّجة على الدروس نبدأ بالسهل ثم الصعب ، ونسير من الهيّن إلى الغامض بعض الشيء ، وذلك بكتابة الكلمة في حاشية الصفحة وتفسيرها قبل املائها على الطلاب .

ويجب أن يحوي كتاب الامـلاء لوحات جميلة لشرح القطعة ، فاذا كنا ندرس في قطعة الاملاء قناة السويس ، أو جبل قاسيون ، أو بحيرة طبرية ، أو الجامع الأموي رسمنا صورة لهذا كله في كتاب مدرسي يفرح الطلاب بترتيبه وجمله ، ويسرون بمفرداته ،

ويغدو لهم رفيقاً ودليلاً إلى الأدب والثقافة .

ويحسن أن نضع الدرس في صفحتين متقابلتين . أولاهما للأمثلة ثم القاعدة ، وثانيتهما لقطعة الاملاء تتلوها تمارين وأسئلة ، وأن يكون لقطعة الاملاء مقاطع ، واشارات ، وفواصل ، ومعقفات مما يسمى بعلم « الترقيم » ، فدرس الاملاء يجب أن يخدم في ذلك وأن يمهّد لفهمه والعناية به . وأن نجعل على المقاطع أرقاماً مثل كتب المطالعة وقطع التعبير والانشاء .

وللمدرس أن يصنع كراسة للاملاء بنفسه ، يسجل عليها ما يعرض له من مشاكل خلال تدريسه ، وأن يكتب فيها تمارين لدروسه المقبلة مع الملاحظات التي يجب أن يلقنها لطلابه ، مستعيناً بدروس اللغة العربية ، غير ساع إلى فصل بعضها عن بعض ، فلن يكون في التدريس درس املاء ودرس قواعد وهما درس واحد يهدفان معاً إلى صحة الكتابة وسلامتها .

ويجب أن تكون نصوص الاملاء مناسبة لمستوى أعمار الطلاب موافقة للفصول والظروف والأقاليم ، في الريف والمدينة ، في الشمال حول الجبال ، أو في الجنوب قرب الصحراء ، كدرس التعبير سواء بسواء .

انواع الاملاء

وللاملاء نوعان ، أحدهما معروف والآخر غير معروف [وبعضهم يسمّيهما معهوداً وغير معهود] .

فأما المعروف فقد مرت كلماته بالطلاب ، ورأوها بأم أعينهم ثم أخفي عنهم الكتاب والنصّ . وجرَّب المدرس تعويد ذاكرتهم وملاحظتهم في استذكارها وكتابتها . وأما الثاني فهو نصّ يمليه المدرس من غير أن يطلعهم عليه ، أو يعتمد على معرفتهم له من قبل ، وهذا خطر بعض الشيء ما لم تكن معانيه سهلة وفهمه قريباً .

وعلينا أن نعتمد على النوع الأول في الصف الأول غالباً ، فنملي على طلابنا نصاً يعرفونه أو بعد أن نعرضه عليهم وذلك للفوائد المسلكية والثقافية والتربوية التي نجنيها من ذلك .

طريقة تدريس الاملاء

يجب أن نشرك في الاملاء ذكريات أربعاً : سمعية وبصرية وخطية ولفظية ، واشراك هذه الذكريات ضروريّ جداً في تقويتها جميعاً . فقد قلنا إنه يجب أن يمرن طلابنا على حسن الاصغاء والسمع فينقلون ما يسمعونه على أحسن صورة ، ثم أن يستذكروا ما رأوه منذ قليل فينقلونه إلى كراريسهم على أدق وجه ، وأن يتنبّهوا إلى اللفظ والخطّ ، وذلك بأن نتبع إحدى الطريقتين التاليتين :

الطريقة الأولى : أن نكتب القطعة على السبورة قبل دخول الطلاب حصة الدرس ، ونسترها حين دخولهم بقطعة من القماش أو مصوَّر مقلوب ، لئلا نُلهيهم عن الاصغاء . ثم نمهّد للدرس

باعطاء فكرة عن الموضوع : كوداع ابن الزبير لأمه «أسماء» . أو اعتداء الانكليز على قناة السويس . أو غيرهما من المواضيع ،في دقيقتين أو ثلاث ، ثم نضع على طرف السبورة كل كلمة صعبة نظنّ أن من المستحيل البعد عن الخطأ في كتابتها ، فنحن لا ننتقم من الطلاب ، ولا ندفعهم الى الألغاز كما قلنا . وبعد ذلك نقرأ القطعة مرة واحدة بلهجة حسنة مع الأداء المستقيم والتأثراللازم، ثم نطلب إليهم أن يتهيئوا للكتابة ، ونخفي القطعة من جديدبقطعة القماش ، بعد شرح الغامض من المفردات شرحاً موجزاً .

ونبدأ بالاملاء ، ويجب أن نتعوّد قراءة الجملة القصيرة ما أمكننا دفعة واحدة ، ليفهم التلميذ ما يراد منه ويدرك معناها . ولا فائدة من الكلمات المتقطعة التي نمليها ببطء شديد كما كنا نفعل من قبل، وانما نفضل أن نقرأ الجملة القصيرة مرات على أن نملي الكلمات متقطعة . وعلينا أن نلاحظ الترقيم وأوائل السطور في القطعة .

وبعد الانتهاء من الاملاء نقرؤها مرة واحدة ليصححوا ما وقعوا فيه من نسيان بعض الكلمات ،أو ما استعصى على سمعهم ادراكه ، ونكشف الغطاء عن الكتابة ، فيقرأ التلميذ سطراً بعد سطر ، ويقرأ غيره بقية السطور حتى تنتهي القطعة . وننبههم إلى الكلمات التي نخط تحتها بالأحمر ، وهي تساعد على القاعدة العامة التي نستخلصها من الطلاب بعد ذلك عن طريق الاستقراء ونسجلها على السبورة .

الطريقة الثانية : هي أن نعطيهم قطعة يهيؤنها في بيوتهم ، ويقرؤونها قراءة واعية ، ثم نمليها عليهم املاء من غير أن نكتبها على السبورة ، وذلك باخفاء كتاب القراءة مثلا ، ثم اظهاره بعد الاملاء ، ولهذه الطريقة فائدة عظيمة للذاكرة ، فهم يصححون ويستخرجون القاعدة منه بأنفسهم .

ويجب أن نلاحظ الأخطاء حين التصحيح ، ونسجل في كراستنا ما يخطىء التلميذ فيه مرات متعددة من غير أن يستطيع اصلاحه على مر الدروس ؛ فنحاول شرح ذلك للأفراد ثم المجموع ، والتصحيح يكون كتصحيح درس التعبير وواجباته برموز واشارات ، لا برسم الكلمة مرة ثانية ، فنحن نحاول أن نمرن التلميذ على حفظ رسم الكلمات فحسب . كما نلاحظ كراريس التلاميذ في نظافتها واتقان ترتيبها ، والخط فيها ، ونقدر ذلك للتلميذ أو ننصحه بطريقة يجتنب فيها الفوضى والاخلال بالسطور والترتيب .

وكثيراً ما يعمد المدرسون إلى حمل الكراريس خارج الدرس، ولكننا نستطيع أن نكلف الطلاب بتصحيح كراريس زملائهم بالتبادل ، فذلك أبعث للثقة وألزم للايمان بقدرة التلميذ على الحكم والنقد من غير انتقام أو تشف . وفي ذلك تمرين

وممارسة لقوة الملاحظة ، ولعله يترك لهم تقدير علاماتهم على أخطائهم .

ولا بأس في أن يسجّل المدرس الأخطاء المتكررة عند التلاميذ عامة ، فيعود إليها في نص آخر يمرنهم به على تعلمّها ودراستها وحفظ رسمها ، ويكون ذلك في درس الاملاء أو في القواعد أو في درس آخر كالمطالعة وغيره ، مما يأتي من الدروس .

وبهذه الطريقة نكون قد استخدمنا الذكريات الأربع فهو عندما يسمعها يستعمل الاحساس الصوتي ، وعندما يراها مكتوبة يقوي الحس البصري ، وعندما يقرؤها بلسانه يقوّي الحس اللفظي ، وعندما يكتبها بيده يقوي الذاكرة الكتابية ؛ وهذا هام جداً .

فائدة الاملاء

يستفيد المدرس حين الاملاء باعطاء عدد من المفردات الكتابية ، أو التراكيب الانشائية ، أو الصور الأدبية ، أو المعلومات الثقافية ، ولعلنا نحبّب الى الطلاب حفظ هذه التراكيب واتباع هذه الجمل والبحث عن حياة الكاتب . وفي ذلك فائدة للانشاء والقراءة والأدب والنقد .

أما من حيث الحواس فقد بسطنا فائدة الدرس للبصر والسمع

واللفظ والكتابة جميعاً ، ونزيد على ذلك أنه يبعث فيهم حب الترتيب والتنظيم ، وهو الدرس المثالي الذي يعيننا على ذلك .

وقبل أن نختم يجب أن ننبه المدرّسين إلى العناية بأخطاء الإملاء فهي شديدة الخطر على ثقافة التلميذ الكتابية تلازمه حتى آخر سنيه الدراسية ، وربما رافقته إلى آخر العمر .

الباب السادس عشر

درس الخط

مكانة الخط – شروط الكتابة – طريقة التدريس – مراحل الدرس

مكانة الخط

كان الخطّ أداة من أدوات « الكتابة العربية » يرتفع الكاتب بتجويدها ، ويرقى باحسانها . ولذلك عكف الكتّاب على الخط ، ووقف المؤلفون القدماء عنده يبحثون فيه ويؤلفون في شأنه ، ويعقدون صفحات في بيان فائدته ونفعه ، ويلمون بأدوات الخط كذلك ، من دواة ومداد وأقلام . وكان ذلك كله ذا أثر كبير في حياة الكاتب ، يسأل عنه ويتصدّى له ، حتى لكأن « مهنة» الكتابة و « مهمّة » الكاتب تلتقيان في كثير من الوجوه . ولذلك أنشأ المؤلفون القدماء فصولاً في الخطّ ، ونفعه ، وأثره في نجاح الكاتب أو الأديب .

وفي « أدب الكتاب[١] » لأبي بكر الصولي صفحات تصور عناية القرن الرابع للهجرة بهذا الفن ، وعكوف الشعراء والأدباء على امتداح أدوات الخط . فقد نقل الصُّولي أن يحيى بن خالد البرمكيّ قال : « الخطّ صورة روحها البيان ، ويدها السّرعة ، وقدمها التسوية ، وجوارحها معرفة الفصول » . وقد قال اقليدس : « الخطّ هندسة روحانية وإنْ ظهرت بآلة جسمانية » .

ولن نوغل في استعراض المصادر الأدبية التي عُنيت بالخطّ ، فهي كثيرة منذ القرن الرابع الهجريّ حتى العصر الحاضر . ولكننا نحب أن نشير إلى موسوعة أدبية عُني صاحبها باستقصاء ما يجب للمنشىء الكاتب من آلات وأدوات ، وجعل في صدرها مجلداً خاصاً بالكتابة والخط . وهذه الموسوعة معروفة مشهورة عنوانها « صبح الأعشى في صناعة الانشا » تأليف أبي العباس أحمد القلقشندي ، وفي الجزء الثالث منها تفصيل في الحروف والكتابة ، وفي رسم هذه الحروف وأشكالها وصورها ، جمع فيه المؤلف ما قاله الكتّاب والخطاطون بدقة وتحقيق ، حتى غدا هذا الجزء مرجعاً لعلم الخط والكتابة ، ورسوم الحروف مما لا يستغني

(١) طبع في القاهرة سنة ١٣٤١ هـ ، بتحقيق الأستاذ محمد بهجة الأثري ـ انظر ص ٤١ .

عنه أديب أو كاتب[١] .

ونحب أن يرجع المؤلفون في الخط والكتابة إلى هذا الكتاب فقد جمع وأحصى كل شيء ، وجعل كتابه غنية للمراجعين في وصف الورق والأقلام وأنواع الكتابة ، وما كان يكتب في جليل المكاتبات لأصحاب الشأن ، وما كان يجعل في المناشير ، من كتابة « الثلث » في أنواعه وأقسامه ، ومن قلم « الرقاع » ، وفي الحروف المفردة والمركبة ، ومما يستعمل في « ديوان الانشاء » وما يضطر إليه الكاتب من استعمال الشكل والضبط . وذلك كله هامّ في معرفة تاريخ الكتابة ، وما كانت عليه هذه المهنة الشريفة فقد كانت وقفاً على النوابغ المتفردين في تحصيل هذا الباب . وكانت تراجم الرجال تشير إلى من كان حسن الخط ، فذلك توفيق عظيم ، ونجاح كبير ؛ يشبه الذي نشير إليه في أيامنا من جمال التزيينات ، والهندسة الرفيعة في الرسم ، والاجادة في التصوير والزخرفة .

كان ذلك بعض عناية القدماء بالخطّ والكتابة فالنبوغ فيهما يدل على عقل متزن ، وسموّ في الفنّ ، وتفرّد في الابتكار والاختراع . وقد كان هذا الخطّ يزيّن القصور الفخمة والبيوت

(١) طبع هذا الكتاب طباعة عظيمة في القاهرة سنة ١٩١٤ ، مع تصوير الحروف والحفاظ على أشكالها بالرواسم ، مما يصوّر تماماً ما كان عليه الخط ويمثل الكتابة والأقلام في عصر المؤلف .

الجميلة بأبيات من الشعر أو آي من الذكر الحكيم، أو أحاديث من جوامع الكلم. وما نزال نرى بعضها في قصور الحمراء وعلى جدران « قرطبة » وفي محاريب القاهرة ودمشق ومنابرهما وعلى جدران « المدرسة المستنصرية » ببغداد، وفي الآثار العظيمة من فاس والقيروان ... وكلّها شواهد على براعة العربيّ في الخط والرسم والتزيين، تشبه أو تسبق براعة الغربي في رسم الأجسام وصنع التماثيل، فقد كان لكل شعب همّه وفنه.

كان ذلك في القديم، أما اليوم فقد انتشرت الآلة الطابعة والكاتبة، وعمَّ الكتاب، وأصبح المخطوط تراثاً نرجع إليه ونفتقده، ونسعى إليه وندرسه ونحقّقه؛ فهل زالت عنايتنا بالخط، وهل نقص اهتمامنا بهذا الفنّ، وهل ماتت رغبتنا في تعليم الخط ودراسته ؟

أظنُّ أن الجواب على هذه الأسئلة يتطلّب قبل كل شيء بيان الحاجة إلى الخطّ، ودوره في حياتنا الحاضرة. فليس من السهل أن يتعلم الطلاب شيئاً لا يحسّون الحاجة إليه في حياتهم، وقد راج بينهم أن بعض عظماء الرجال في الغرب خطّهم رديء.

إنَّ الخطَّ لم يعد في مدارسنا صناعة يتعلّمها المرء لكسب العيش، فالخطّ يدخل حينئذ في التزيينات وفي الرسوم وفي

الزخرف ، ولهذه مدارسها العالية ومحاضراتها الخاصة بها . وأما في مدارسنا الاعدادية فيجب أن يكون الخط واسطة لبعث الجمال والتدرب على الانتباه الدقيق ، والملاحظة العميقة[1] ويجب أن يعلّم أبناءنا النظام والانسجام والتنسيق وحسن الترتيب والنظافة، وأن يعوّدهم التأنّي لبلوغ الكمال ، ومتابعة الجهد الطويل في الصَّبر على الاحسان وأن يبعدهم عن الطيش ، والسرعة ، والقلق ، والفوضى في حياتهم .

والجمال في الخطّ مثل الجمال في كل شيء ، لا يرجع إلى المثالية الفنّية في الخطوط مستقيمة ، أو معوجّة ، أو قصيرة ، أو طويلة ، مدوّرة . وإنما يرجع إلى الانسجام فيما بينها ، فلا يكون خط طويل وآخر قصير وواحد مدوّر ، في سطر واحد ، كما لا يكون أنف طويل ووجه ضيّق وعنق قصير في جسم طويل . وقديماً دلّ علم الجمال على الانسجام والاتساق في الأعضاء والأجزاء المكونة لكل شيء يريد أن يكون جميلاً جذّاباً .

ونحن لا نريد أن نغوص في علم « الاستطيقا » كما كان القدماء يسمونه ، ولكننا نريد أن نصل إلى أن درس الخط في مدارسنا وفي بلادنا يجب أن يكون وسيلة لا غاية ويجب أن يكون نصل

---

(١) ان ارتباط تدريس الاملاء بالخطّ وثيق جداً ، لذلك نكرر هنا بعض النصائح التي وردت في تدريس الاملاء فهي واحدة .

إلى « حسن الخطّ » مع سرعة الأداء ، فليس لدينا وقت نضيعه في العكوف ساعات على الكتابة . وحاجتنا الى الكتابة الجيدة السريعة ، كحاجتنا الى التطـوّر الثابت المنظم ، من غير وثب أو فوضى أو قلق .

وبهذا نكرر القول أنّ فائدة الخط تربوية قبل كل شيء ، فهي تدرّب على الملاحظة والدقة والمثابرة والجمال والنظام والتنسيق ، فتدرّب العين على رؤية الأشياء جميلة منسّقة متناسبة ، لا تنافر بين أجزائها ، ولا تباعد بين أطرافها ، وتدرّب اليد كذلك على السرعة والتجويد في وقت واحد . وذلك لشدة حاجتنا اليهما معاً ، فالزمن قصير والأشياء المطلوبة كثيرة . إنّ وقت الطالب محدود ودروسه تتطلب الكتابة والتلخيص ، ويجب أن تكون هذه الصفحات الكثيرة التي يكتبها في وقت قصير جميلة مقروءة ، فذلك يوضح الحقيقة التي يريدها الطالب ، ويزيل الغموض الذي يسعى إلى كشفه .

وطبيعي أن يبتعد الطالب عن رداءة الخط فلا يزيد البحث تعقيداً ، لأن ذلك يسيء إلى دراسته ويفسد وقته ، وربما وصل هو نفسه إلى الوقوف دون فهم خطه ، فلا يستطيع أن يراجع دروسه ، ولا يفيد مما يأخذه عن أستاذه أو عن السبورة . ورداءة الخطّ تقلل من فائدة ما يكتب الطالب فلا يفهم قارئوه كلّ ما يريد ،

فربما وقفوا أمام بعض الحروف التي يخطىء في رسمها ، فيقصِّر في رسم الهاء الأخيرة ، أو الياء المنتهية ، وربما كان يخلط بين الكاف في الطباعة والكاف في الكتابة .

وهذا يدعونا إلى الكلام عن طبيعة الكتابة وصفات الخط الجيّد .

شروط الكتابة

يلحّ كتاب التربية الغربيّون على شروط معيَّنة في نجاح هذا الدرس ، ويذكرون أول ما يذكرون « شروط الجلسة » في الكتابة كما يلحّون عليها في القراءة والاملاء ؛ فهم ينبهون إلى أن الجلسة قد تبعث حين انحرافها عند الطالب على أمراض كثيرة منها قصر النظر ، وانحناء العمود الفقري وغيرهما من عوارض .

وينقل المربون قول « جورج ساند » الكاتبة المشهورة في ضرورة « الخط المستقيم ، والورقة المستقيمة ، والجسم المستقيم » ، وذلك منذ أواخر القرن التاسع عشر . فأما الخط المستقيم ووضع الورقة فهما يلازمان الطالب كل حياته ، ويسيئان إلى وضعه في الكتابة أمام الناس بعد تخرجه من المدرسة . ونظرة واحدة إلى طلابنا وطالباتنا في المدارس الاعدادية والثانوية حتى الجامعة تشير إلى أن مدرسي العربية لم يتنبهوا إلى الجلسة ووضع الورقة في دروس العربية وخاصة في درس الخط . وذلك لأن الطالب يكتب

أكثر ما يكتب في هذه الدروس .

ولا نريد أن نتطرق إلى وصف الطالبات والطلاب حين الكتابة من انحراف الجسم ، وارتفاع الكتف اليسرى ، وانحناء العمود الفقريّ ، وتقريب العينين مائلتين إلى الكتابة ، وانحراف الورقة ، وميل السطور ، وصعودها أو انخفاضها ، لأننا نرى نتائج ذلك عند الطلاب حين يترعرعون ، وعند الشباب حين يتوظفون ، أو عند المدرسين أنفسهم حين يكتبون .

فالمدرس يجب أن يكون مثالاً حسناً ونموذجاً يقتدي به طلابه، فإن كان على شذوذ في الكتابة أو رداءة في الخطّ ، أو انحراف في طريقة رسم الحروف ، فيجب أن يكلّف بعض طلابه ، ممن يحسنون الخط ، الكتابة على السبورة بدلاً منه ، فيصبح الطالب نموذجاً لرفاقه ، ولا تتأذى عيون الطلاب برؤية الرديء من الخط ، أو الحروف الملتوية المعوجة ، بل يقلدون أحسن ما يرون على السبورة ، ويتطوّر خطهم بالمحاكاة والتقليد .

والخط في الأصل تقليد ومحاكاة ، فيجب أن يجعل المدرّس نُصب عينيه اختيار « نماذج جميلة » من الخطّ يعرضها على طلابه في الصفوف الاعدادية ، وأن يشير إلى استقامة السطور بأن لا ترتفع الكتابة عن السطر ولا تنخفض عنه ، بل يكون السطر وازناً للخطّ ، بأن يصبح قاعدة لكل خط جالس على السطر

ـ إذا صح التعبير ـ وأن يكون الخط النازل أو الصاعد عمودياً على السطر يشكل معه زاوية قائمة تقريباً . وذلك لتكون الخطوط متوازية متناسبة واضحة ، والوضوح والتناسب يبعدان الخط عن الرداءة ، ويدعوان إلى التناسق والجمال .

هذا ولا يقف المدرس عند الصفوف الاعدادية فحسب في مراقبة خطوط طلابه ، بل يقوم بتعليم الخط على شكل غير مباشر بأن يراقب كراريس طلابه دائماً ، حتى في الصفوف العالية ، وذلك بأن يرافق تدرجهم من الورق المسطور إلى ورق غير مسطور ومن النماذج الى الحرية والنماذج تسميها الكتب العربية «الأمشق»،وهي كراريس مطبوعه ، في أعلى صفحاتها نماذج للخط تتدرج في التقليد والمحاكاة من أسطر كاملة ، إلى أنصاف أسطر ، إلى كلمات قليلة ، فكلمة واحدة بعد ذلك . أجل ينتقل المدرس من هذه الكراريس أو النماذج إلى تقليد بعيد بأن يكتب المدرس سطراً على السبورة بخطه يحاكيه الطلاب .

وفيما يلي نبيّن طريقة لتدريس الخطّ في المدارس الاعدادية .

طريقة التدريس

قبل أن نعالج طريقة تدريس الخط ، نحب أن نشيد بعون الدروس الأخرى وأثرها في الخط فهي هامة جليلة ، ولكن أكثر مدرسينا لا يعنون بمراقبة الخط عند طلابنا ، لأنهم يجعلون ذلك

على عاتق مدرس العربية وحده .

والواقع أن مدرّس العربية لا يهمّه من تدريس هذه المادة إلاّ أنها متصلة منذ القديم بمادة « الكتابة » ، كما كان يسميها القدماء ، وهي متّصلة بدرس الاملاء والانشاء كذلك : فالطالب يكتب خلال ستّ ساعات في العربية ما لا يكتبه خلال دروس العلوم أو الرياضيات ، أو الاجتماعيات من تاريخ وجغرافية ؛ لأنه يعنى غالباً في العلوم بالأرقام ، وكتابة الأرقام ما تزال مشكلة المشاكل عند طلابنا ، لأنهم لا يحسنون في كتابتها وترتيبها ، فعلى مدرسي العلوم والرياضيات مراعاة ذلك على الأقل لعون الخط والكتابة في بلاد المشرق لأن المغرب ما يزال يكتب بصور مختلفة هي الأعداد العربية . ولكننا لن نعالج هذا الأمر هنا ، فانه يطول جداً ، ويبعدنا عن موضوعنا .

وإذا كنا نقول إنَّ مدرس العربية يُعنى بتدريس الخط مع الاملاء ــ كما ينصّ المنهاج ــ فالخط متّصل بدروس العربية كلها . ولكننا نرى أن يكون التدريس المباشر لدرس الخط على يد مدرّس مختص ، يجوّد في الكتابة ، وله إلمام بالعربية . على أن تضاف هذه الساعة اضافة إلى دروس اللّغة العربية ، ولا تكون على هامش دروس الاملاء فحسب .

ونحن نطلب هذا تخلصاً من الأخطار الناشئة عن مدرس رديء

الخطّ ، لا يحبّ التجويد فيه أو الاتقان ، فيصرف همته عنه ، بل يصرف طلابه عن العناية باحسانه وإتقانه ، جهلاً منه بفائدة هذا الدرس وحبذا لو عرف هذا المدرّس فائدة الخط ودوره في المحفوظات العربية ، وأثره في فهم أنواع الخطوط العربيــة أو الفارسية ، مما تقلّب على تراثنا المخطوط في خزائن العالم ، ومما توزّع في أطراف الدنيا ، على ملايين النسخ الخطيـة . أجل لو عرف المدرس هذا ، ورأى بعينيه في متاحف لننغراد ، وباريس ، وبرلين ، ولندن ، ورومة ، ومدريد ، وغيرها ، خطوط الأجداد ، وأنواع الخط العربي المشرقيّ ، والعربي المغربيّ ، لهاله هذا الكنز ولكان في جملة الذين ينادون بتخصيص ساعة كل أسبوع لفهم هذه الخطوط على الأقل أو تقليدها ، أو البدء بدراستها تمهيداً لقراءة تراثنا القديم في المستقبل .

على أننا لا نرى أن يُشغل طلابنا في المدارس الاعدادية أو الثانوية بدراسة هذه الخطوط دراسة مستوفية ، لأن ذلك موضعه الكليات الخاصة والمدارس العالية ، والجامعات . فذلك تخصّص وفهمٌ عميق ، ودراسة طويلة لا يحسنها إلاّ الممارسون الخبراء . ولكننا أردنا من بسط أمر المخطوطات تنبيه المدرس إلى النفع الذي يجنيه من تقسيم أنواع الخطوط ، وشرح ذلك لطلابه في الصفوف الاعدادية ، فلا يظنّ هؤلاء الطلاب أنه لا حاجة لهم

في المستقبل بمعرفة الخطّ وأنواعه والاقبال على تعلّمه لطغيان الآلة الكاتبة على أكثرية الدوائر الحكومية.

لسنا من الذين ينادون بتقصّي أساليب الخط، كما كان يفعل القدماء، ونحن نعلم أن أكثر العلماء والتجار والكتاب والمؤلفين يملكون اليوم في الغرب آلة صغيرة كاتبة، يكتبون بها أكثرية رسائلهم، ويستعملونها في أغلب حاجياتهم، ولكننا ننادي مع ذلك بالعناية الشديدة بهذا الدرس، لأنه ليس في ميسور الناس كلهم حتى في الغرب الوصول إلى آلة كاتبة. ولأن درس الخط يعين طلابنا على الترتيب والتنظيم فكيف نسعى إلى هذين عندهم.

مراحل الدرس

ينبغي لمدرس العربية أن لا يضحّي بهذا الدرس فيجعله واسطة لنشاطه في الدروس الباقية، ويستغلّ الزمن المخصص له لاكمال ما نقصه من دروس القواعد أو الاستظهار. بل عليه أن يخصّه بعنايته الدقيقة، فيهيىء النصوص الجميلة قبل كل شيء على كراسته، وخاصة الأشعار المختارة، أو الكلمات النثرية الساحرة من جوامع الكلم وغيره، وأن يسجّلها في «كراسته العربية» قبل دخوله على أن يكون السطر مع ذلك جامعاً لما يريد أن ينبّه عليه في درسه من قواعد الخط. ومعنى ذلك أن يجمع بين جمال النصّ وحاجته إلى تدريس شكل من أشكال الحروف التي قرّر تمرين

الطلاب على التجويد في كتابتها .

ولنفرض أنه يريد أن يدرس الهاء المتوسطة في جملة مشهورة : « ان اللُّهى تفتح اللَّهى »(١) ومعناها أن العطايا تحرك الأقوال والكلام ، أو العطاء تبعث على الثناء. وما نزال حتى اليوم حيارى في رسم الهاء مرة نقلّد بها الحروف المطبوعة — وهي من رسم خطّاطينا القدماء في القرن التاسع عشر ومن أحدثهم ابراهيم اليازجي — أو نقلّد بها ما نسميه الحروف المكتوبة . وبعض الناس يقلّد حروف الكتب المطبوعة في أكثر كتابته مثلاً لام ألف المنفردة ، والهاء الأخيرة ، والكاف المتوسطة والأخيرة : « لا ، ه ، ك ، ك » وبعضهم يخالف رسمها ، ممـا يعيدنا إلى مشكلة الاملاء في تقليد كتابة القرآن أو عدم تقليدها . كما ذكرنا في تدريس الاملاء على شيء من التفصيل .

والواقع أننا نحب أن يستقرّ الرأي على اتخاذ كتابة موحّدة تختلف عن الحروف المطبوعة ، كما يفعل الغربيون حين يفرقون بين كتابة رسائلهم بحروف مائلة أو طباعة كتبهم بحروف مستقيمة . كما نحب أن يلجأ المدرسون إلى التنبيه على الياء الأخيرة ، والهاء الأخيرة ، في رسمها كاملتين من غير قطع أو اختصار ، ولو كان

(١) اللهية بضم اللام : العطية أو أفضل العطايا ، واللهاة : اللحمة المشرفة على الحلق في أقصى سقف الفم وجمعها لهوات ولها ، ولهاء .

زمننا يدعو إلى الاختصار والاختزال . وذلك كله لنوحد بين كتابة المشارقة والمغاربة ، وبين الكتابة الفارسية والعربية — كما يحلو لبعض المؤلفين أن يفرقوا بينهما — .

وبعد إعداد هذا النموذج الخطّيّ — مع مراعاة الملاحظات السابقة — يتقدَّم المدرس إلى رسم الحروف المنشودة ، والالحاح على ما يريد التنبيه إليه مما رآه في كراريس الاملاء أو الانشاء ، ولذلك يكون قبيل ختام درس الاملاء — لأن منهاج الوزارة ينصّ على جمع الاملاء والخط — فيصبح الدرس في الخط كأنه إصلاح لما أخطئوا فيه ، أو تنبيه إلى ما رسموه خطأ ، أو دلالة من جديد على شيء لم يتنبهوا إليه في رسم الحروف (من ملء العين والغين، وفتح الفاء والقاف مثلاً) أو غيرهما مما لا يتنبه إليه أكثرية الكاتبين والمؤلفين والطابعين . وطبيعي أن تكون مشاكل الاملاء شبيهة تماماً بمشاكل الخط بل للدرسين مشاكل موحدة .

وبعد الرسم على السبورة في وضوح ودقة ، يشرح لطلابه هدفه ، ويعطي القاعدة الخطّيّة أو يستنتجها من طلابه ، بأن يكتبها من انشائهم أو من انشائه ، ثم يسأل الطلاب عن فهمهم لها ، ويطلب إليهم واحداً بعد واحد تجربة ذلك على السبورة ، مع اخوانهم الذين يجربون كتابتها على الكراريس في الوقت نفسه ، مراراً ومراراً ، حتى يستقيم لهم رسم الحرف ، وإحسان

الخط وتجويده ، مع مراعاة ما بين الحروف من مسافات ونسب ومقاييس .

وطبيعي أن يطوف بطلابه بعد ذلك ليرى توفيقهم ، أو مدى فشلهم ، ويجعل من ذلك قاعدة عامة ينبه إليها طلابه كلهم . وهذا التصحيح في درس الاملاء والخط لا يمنعه من تعليقات عامة في درس التعبير ورد كراريسه تحوم حول الخط وتجويده والاحسان فيه . فنحن لا نطلب من الخط أن يكون بطيئاً ، بل نريد للطلاب أن يتخذوا سبيل السرعة مع جمال الحروف ـ كما قلنا في بدء الكلام على الخط ـ .

وطواف المدرس بطلابه لا يكون للتثبت من مدى فهمهم للحروف والخط فحسب ، بل يكون كذلك لنقد الجلسة ، ووضع الكراسة ، والامساك بالقلم كما قلنا . فكثير من طلابنا يبلغون الجامعة وهم لا يعرفون كيف يكتبون وكيف يجعلون الورق والقلم ، ومبلغ المسافة بين العينين والورق (تكون المسافة ٢٥ ـ ٣٠ سنتمتراً على الأكثر في الحاله الصحية الجيدة) .

والجلسة والامساك بالورق والقلم على الطريقة الجيدة ، يوفر على الطلاب وقتاً كثيراً في الكتابة ، وفي سهولة النقل ، وفي تجويد الخط وجماله ، لأن السرعة لا تتأتى إلا حين يتيسر للأعضاء العمل في حرية وفي الأوضاع الصحيَّة الصالحة . وكتب التربية

والتدريس تشرح ماهية الأوضاع الصالحة ، وترسم المسافات والمقاييس ، وذلك في تدريس الصفوف الابتدائية غالباً ، فلاحاجة إلى إعادة ذلك هنا[١] .

وعلى المدرس أن يسلك الطريقة اللازمة في تدريس الخط من رسم الحروف مستقلة منفصلة طوال درس الخط ، أو كتابة كلمات منفصلة تكرر الحرف نفسه ، أو عرض جمل ينتقيها ، وفيها رسم الحروف التي ينشدها . وهنا نتسامح مع المدرس حين يرسم جملاً متقطّعة لا معنى لها ، في خدمة درس الخط ، لأنّ هذا الدرس آلي يحتاج إلى تمارين يدوية متعددة .

والمهم أن يكون المدرس نفسه أنموذجاً حسناً في هذا الدرس وذلك في طريقة كتابته وفي معالجته للخط والكراسة ، والقلم ، فالطلاب ينظرون اليه لمحاكاته . فان لم يكن يستطيع ذلك طلب إلى أحد تلاميذه ممن يحسنون الخط أن يكون هو الأنموذج كما ذكرنا من قبل . وذلك كله في سبيل كسب هذه المعرفة التي تسوق الجمال إلى كتابة الطلاب في دروس العربية وغير دروس العربية . فالخط يخدم الدروس كلها ، ولكن الدروس في

(١) لتفصيل الأمر في صواب الجلسة ووضع الورقة والقلم يجب الرجوع إلى كتب التدريس العامة والتربية المختصة بهذا البحث ، وكذلك يجب ملاحظة ما قلناه في الاملاء .

كثرتها وفي طغيانها قد تؤثر في خط الطلاب فتسيء إليهم على مدى الزمان . ولذلك يجب أن يتدرّع التلميذ وهو ناشىء بحسن الخط وتجويده خوفاً من طوارىء الزمان ، وحاجاته إلى سرعة الكتابة في المستقبل ، فيحافظ جهد الطاقة على خطه الواضح وترتيبه المشهود ، وهذه بعض فوائد درس الخط .

وقبل أن نختم نحب أن نشير الى الزمان الذي يخصّصه المدرّس للكلام في الحروف وفي رسمها حين تدريس « الإملاء والخط » . وكنا نشير ألاّ يطغي موضوع على موضوع وألا يستبدّ الخط بعناية المدرس ، أو يستبدّ الاملاء بوقته كله ، فذلك أساسي .وما نعهده من ذكاء المدرس يقنعنا باختياره طريقة مثلى في العناية بالدرسين معاً .

ومع ذلك نخاف أن ينصرف بعض المدرسين عن الدرسين جميعاً ؛ اعتقاداً بأن الاملاء قد توفّر له الطلاب في المدارس الابتدائية ، فلا حاجة إلى مذاكرتهم في المدارس الاعدادية بقواعده . وأما الخط فهو درس لافائدة منه ومن قواعده ، فيما يرى بعض هؤلاء المدرسين . إننا نخاف هذا كله بعد الذي بسطنا من نفع الكتابة والخط ، فنحب أن نشير على أن يكون الخط شاغلاً ثلث الدرس الخاص « بالاملاء والخط » ، ولا بأس في أن يكون هذا الثلث موزعاً على أجزاء الدرس ، فيعنى

المدرس في أوله بالخط أو في آخره ، أو أن يوزع على دقائقه بصورة غير مباشرة ، بأن يراقب الطالب يكتب بالحك على السبورة أو أن يراقب الطلاب وهم يكتبون على كراريسهم .

وعلى المدرس أن يلاحظ ما يشير إليه « منهاج الوزارة » من تعليمات وارشادات ' في تدريس الاملاء والخط ، كما يلاحظ في بقية الدروس العربيـــة ؛ من حيث تقسيم الوقت ، واصلاح كراريس الخط ؛ أو مراجعة القواعد في تدريس الخط ، ان كان قد استطاع أن يهيء في كراسته قواعد عامـــة لملاحظة الخط وتحسينه وتدريسه . على المدرس ان يفعل ذلك فيتخذ من كتابات طلابه على كراريسهم في الدروس العربية قواعد ، وأن يبني على أخطائهم إرشادات ونصائح يدلى بها في الحصص الخاصة بهذا الدرس .

* * *

الباب السابع عشر

درس العروض وموازين الشعر

تاريخ العروض - تبسيط العروض - طريقة المستشرقين - طريقة التدريس

تاريخ العروض

نظم العربُ شعرهم على البديهة والفطرة والسليقة ، فلم يعنوا بتهيئة الأوزان أو إعداد القوافي . وانما كانوا يعرفون أنها طريقة للتعبير فسلكوها ليس غير . ولما جاء القرن الثاني سعى اللغويون إلى معرفة المفردات وحاولوا أن يصطنعوا المعاجم وكتب اللغة ليقيّدوا بها مَن يأتي بعدهم من شعراء ومن ينبغ من كُتّاب، وقد فعلوا مثل ذلك في القواعد النحوية والصرفية ، فأرادوا أن لايخرج متعلّم على هذه الأساليب التي رسموها ؛ لأنّ العصر قد حُرم السليقة والفطرة فيجب أن يُعَوَّض عن ذلك بالتعليم والتهذيب . وذلك حسن وخير يجزون عليه كل الجزاء .

ولكن هؤلاء اللّغويين والعلماء آمنوا بالقواعد التي وضعوا

والخطط التي رسموا ، حتى اعتقدوا بأن كلّ ما عداها خطأ لايجوز بحال من الأحوال ، ورجعوا الى القدماء فوزنوا أقوال الجاهليّين والأمويين بالقواعد الجديدة ، واتّهموا من اختلف عن قواعدهم أو تحرّر من قيودهم بأنّه خرج على اللغة وأنه أخطأ ، وفي هذا مبالغة كبيرة .

ولم يقصروا جهدَهم على اللّغة والمفردات والقواعد ، وإنّما أرادوا أن يضمّوا الى هذه الحظيرة الكريمة طريقةَ النظم والشّعر فاصطنعوا لها قواعد كذلك كما صنعوا في غيرها ، ورسموا لها أوزاناً معيّنة لايتحدّاها العربيّ الجديد ، ثم آمنوا بهذه القواعد نفسها فاتّهموا من اختلف عنها من القدماء بأنه خرج على قواعد العروض .

« والعروض » كلمة حار في تفسيرها أرباب الأساطير وصانعوا القصص ومخترعو الحكايات ، فقالوا حيناً بأنها « مكة » وحيناً بأنها كلمة في قلب البيت ، وغير ذلك من تعليلات في جملتها أنّ العروض وُضع للخيمة أو لشيء فيها . ولكنهم اتفقوا في أن « الخليل بن أحمد الفراهيدي » هو الذي اخترع هذه القواعد ، وأنه قاسها على أصابعه ، أو سمع قرع الصفّارين أو الحدادين .

والمهمّ أن قواعد « الخليل » هذه ظلّت منذ أنشأها الخليل عصوراً عديدة ، لم يزد عليها أحدٌ فيما يبدو ميزاناً واحداً في القدماء ، بل إن أكثر كتب العروض وقفت عند الأبيات التي استشهد بها الخليل وبنى عليها قواعده . وشرّاح الخليل وأصحابه أعجبوا بهذه القواعد ، ورأوا أن العروض يجنّبنا مواقع الزلل في الشعر والنظم ، به عصمة القارئ والشّاعر ، وبالغوا حين زعموا أن الخليل استوحاها وحياً فليست من عند نفسه !..

وأوزان الخليل خمسة عشر وزناً سمَّى كلاًّ منها بحراً ، لأن البحر في عرفه لا ينضب مهما يغترف منه المغترفون ، فيوزن به ما لا عداد له من شعر وقصيد . ولكن هـذا البحر كاد يُغرق المتعلمين لكثرة القواعد التي أحاطت به ، وطـافت حوله ، والاصطلاحات التي أضيفت إليه . فهناك أسبابٌ وأوتاد خفيفة وثقيلة ومفروقة ومجموعة . وهناك فاصلة صغرى وفاصلة كبرى . ثم هناك علّة العلل في الزحافات والعلل . وكل هذا يُحوجنا إلى ذاكرة عظيمة تحفظ وتعي هذه التعريفات في الزحافات وقواعدها وأسمائها أمثال : « الإضمار والوقص والخبن والطيّ والقبض والعقل ، والعصب ، والكف ، والخبل ، والخزل ، والشكل ، والنقص » وهناك علل أسماؤها : « الترفيل والتذييل والتسبيغ

والحذف والقطف والقطع والبتر والقصر والحذذ والصلم والوقف والكشف » . . .

وإذا كانت هذه العلوم صالحة لعلمائنا والفقهاء في لغتنا فإنها لا تصلح بحال أن تكون في المدارس الثانوية . فاذا كانت فهي كقواعد البلاغة والصرف والنحو تُحفظ وتُستظهر ، إلى جانب المحفوظات ، وتحتل مكاناً في الذاكرة نحن أحوج إلى ملئه بصور الشعر ، وألفاظ التعبير ، والجمل المختارة مما يهيىء لنا أدباء وشعراء وفنانين وكتاباً . والعجيب أن توضع هذه الحدود للشعر وهذه التعريفات الثقيلة لهذا اللون الرفيع من الفن . فهي تبغّض الشعر وتبعد طلاّبنا عن حبه والتحليق فيه ؛ لأنَّ الشعر فنٌ لا يتقبَّل الحدودَ والقيودَ التي ترسم للعلم سواء بسواء

ويبدو أن هذه الصعوبة قديمة منذ زمن « الخليل بن أحمد » ، فقد وَفَد عليه رجلٌ يريد أن يتعلَّم العَروض فأقام طويلاً من غير أن ينتفع . فلمّا أعيا الخليل أن يُفْهِمَه العلمَ الجديدَ طلب إليه أن يَزِنَ قولَ الشاعر :

إذا لم تستطع شيئاً فدعه وجاوزه إلى ما تَستطيع

وفهم الطالب أن أستاذه يصرفه عن العروض . وذلك قد وقع للخليل مخترع العلم إذا صحت الرواية والقصة . وأن لم تصحَّ

كانت تفكهة من القدماء ونقداً لهذا العلم منذ عصر الخليل ـ رحمهم الله جميعاً ـ

فاذا كان القدماء يجدون عنتاً في تفهّم هذا العلم وهم أقرب منا إلى فهم العربية وتذوّقها وحفظ قواعدها ، فكيف نقف من طلابنا في المدارس الثانوية وهم يلمون بفروع من المعرفة لا تقلّ عن فروع العلماء في القديم ، ونحبّ أن نقربهم من الشعر واللغة والأدب ؟

وسبب ذلك التعقيد فيما يرى النقاد أن الخليل بنَى علمَه على تفعيلات تشبه علمَ الصَّرف ، وانه افترض وزناً للبحر لم يوجد له شعْرٌ إلاَّ في النادر . ورُويَ أنَّ هذا الوزن يتبدَّل دائماً ولا يرد كما وضعه الخليل إلاَّ قليلا ، فهو يقول إن المديد وزنه :

فاعلاتن فاعلن فاعلاتن فاعلن

ثم تصوَّر الخليل أن التفعيلة الأخيرة سقطت في بيت الشعر فانعدمتْ ، ولم يعد الشعراء ينظمون عليها . وهكذا فعل في بحر الوافر إذ افترض أنَّه « مفاعلتن مفاعلتن مفاعلتن » ، ولكنَّه لم يَرِد أبداً على الصورة التي وضعها الخليل رحمه الله .

وهكذا نجد أن الهدف من هذا العلم كان للتاريخ وأصل الشعر لا لندرسه اليوم ، كما ورد منذ القديم ، وإنما يجب أن نبسطه وأن نسهّل قواعده .

تبسيط العروض

وهكذا فالعروض القديم كما جاء جديرٌ بالدراسة والنقد لا شك في ذلك . ولكن على أنه من تاريخ العلوم عند العرب حين نرمي إلى التفصيل . ونحن نسعى إلى تدريس العروض كما نص عليه المنهاج في ايجاز كأوزان فحسب في المدارس الثانوية[1] فيجب أن نهيىء الكتب أولاً ، أي أن نضع منهاجاً مفصّلاً لتدريسه قبل كل شيء ، كما فعلنا في الدروس كلها ، وذلك بأن نتحرَّى عن بحور الشعر ، فنلتمس السبيل إلى ترتيبها وفاق شيوعها في الشعر العربي ، فنحن ندرس الدرس تطبيقاً على ما بين أيدينا من تراث ، ولا ندرّس عروضَ الخليل لأنه عروضه . وإنما نسعى إلى الاستفادة من أمثلته وغيرها في إفهام طلابنا طريقة وزن الشعر .

ويبدو أن النقّاد الذين أحصَوا بحورَ الشعر وجدوا أن أكثرها شيوعاً هو البحر الطويل (فقد جاء ثلث الشعر العربي فيما نقلوا على أوزانه) ، ويأتي بعده الكامل ثم البسيط ، ثم الوافر ، ثم الخفيف ، ثم الرَّمَل ، ثم المتقارب ، ثم السَّريع (وهو من أقدم بحور الشعر ، لكنه وصل قليل منه إلى أيدينا

---

(١) نصّ المنهاج في المدارس الثانوية على جعل العروض منضماً إلى درس النقد والبلاغة فسماه : موازين الشعر ، ونصّ في صدد تدريسه بالقسم الأدبي : « فكرة مجملة عن موازين الشعر ، التقطيع العروضي . الأوزان التامة للبحور الستة عشر »

بالنسبة إلى غيره) . ثم المنسرح ، ثم المديد (وقد اعترف القدماء بقلّة المنظوم فيه وعلّلوا ذلك لثقله) . ثم المتدارَك (وهو الذي تداركه الأخفش بعد الخليل) ، وأبياته وشواهده نادرة جداً إلاّ في العصر الحاضر .

وبعد استعراض هذه البحور ، يعمد المؤلف إلى وضع شواهد لمجزوء الكامل ، ومجزوء الوافر ، والمجتثّ ، والهزَج ، ومجزوء البسيط ، ومخلّع البسيط ، ومجزوء الخفيف ، ومجزوء الرَّمَل ، والرجز . وهذه الأوزان قصيرة ، قليلة المقاطع منها ما له علاقة بالبحور السابقة فهو مَجْزُوْءُها ، ومنها بحورٌ خُلقت قصيرة .وهي كلّها قليله الورود في الشعر الجاهلي والاسلامي ، ولم تكثر إلاّ في العصر العباسي حين سعى الناس إلى نظم الشعر في سبيل الغناء والطرب والغزل وسيرورة القول فهي أطوع في التلحين والغناء ، كما جاء في كتاب « الأغاني » لأبي الفرج .

ويحسن بالمؤلف أن يبتعد عن الأوزان الشاذَّة أي ما لا تستطيع آذانُ الطلاب ترديدَها وتذوق موسيقاها ، وكذلك أن يحذف من قائمة هذه البحور بحْرين لم نقع على شواهدَ لهما إلاّ عند الخليل أو في مخيَّلة أصحابه ممَّن اخترعوها ، وهما (المضارُع والمقتضب) . والأخفش معنا في ذلك ، فهو يقرّر أنه لا وجود لهما في الأوزان الشعرية . ويرى الأخفش أن يسهّل التفاعيل

فيجعلها لا تتجاوز الثلاثة ، كما ذكر أحد النقاد المعاصرين يبنى عليها علم العروض وأوزانه الجديدة وهي (فعولن ، فعولاتن ، فاعلن فاعلاتن ، مستفعلن متفعلاتن) . ذلك ما نراه في تبسيط العروض ، وقد قرأنا للنقاد في هذا الباب ما دفعنا إلى الالحاح على تبسيطه وتيسيره ، وخاصة بعد أن رأينا أن المستشرقين تطرقوا إلى ذلك وهذا أوان الحديث عن طريقتهم :

طريقة المستشرقين

أحسّ المستشرقون بأن البحور القديمة لا تصلح أساساً للدراسة الحديثة فاتخذوا نظام المقاطع كوحدة صوتية يعتمد عليها علم الأصوات ، وترتكز على الحركات القصيرة (كالفتحة والضمّة والكسرة) ، والحركات الطويلة (كألف المدّ ، وواو المدّ ، وياء المدّ) ، وهم في هذا قد استوحوا تقسيم الأوزان من لغاتهم وعروضهم الشعريّ ، فانهم ينشدون شعرهم كذلك وفاق المقاطع « Syllabics = Syllabes » ، وقد بدأ هذه الدراسة المستشرق « اوالد Ewald » ثم تبعه « رايت Wright » .

وأحب أن تقرأ كتاب الأستاذ « غيّار S.Gyard » في العروض وأن تتجاوز الصفحات الأولى بمقدار خمسين منها فهي خاصة بالموسيقا وعلمها ، ففيه معالجة ذكية ومحاولة موفّقة وعنوان الكتاب « La Métrique Arabe » العروض العربي أو أوزان الشعر

العربي . وخلاصة آرائه تجدها في دائرة المعارف الاسلامية تحت عنوان «عروض» . وهو يعتمد كذلك على الزمن الطويل والقصير . ويقول إنّ الوتد والسبب تفسيران لطول الزمن وقصره. ولو قدّر للرجل أن يعمّر فوق الأربعين لخرج من نظريته بقواعد تطبّق في البلاد العربيّة على الدواوين الموجودة . وقد صدرت بعده كتبٌ كثيرة في هذا الباب في العربية والفرنسية والانكليزية نمسك عن التفصيل فيها فكلها نافع يحاول تجربة طريقة في تيسير هذا العلم . وأكثرهم يقرّر إشارات للزمن الطويل والقصير يحسن الرجوع إليها في الكتاب الذي ألفه محمد بن أبي شنب وغيره .

طريقة التدريس

إن الطريقة التي كان يدرس بها العرب القدماء عروض الشعر كانت صعبة تعتمد في الغالب على نظام الدوائر ، فرسموا دائرة كبيرة وجعلوا ضمنها دوائر تشترك فيما بينها بالتفعيلات العروضية، وظل النظام سائداً قروناً عدة . ولما جاء المحدّثون في صدر القرن العشرين استغنوا عن هذا النظام وجعلوا للسبب شرطة وللوتد دائرة صغيرة أو نقطة ، ولا بأس في أن نصطنع هذا النظام اليوم إلى أن يتاح لأساتيذنا الكبار اختراع طريقة غيرها .

وخير السبل في هذا أن نعمد إلى كراسة نجمع فيها الشعر الجميل الطريف ، في صفحات نخصّ كلاً منها ببحر ، على أن

تكون جملة من الأبيات المتتابعة في معنى كامل متكامل ، لا نقتطعها كما تفعل كتب العروض ، فيكون البيت فيها هو الأصل كما في النقد العربي القديم . وأن يجعل أوائل الصفحات للبحور الشّائعة المطروقة ، ثم التي تأتي بعدها حتى يصل إلى البحور النادرة القليلة .

وعلى المدرّس أن يقرأ عدداً من أبيات القصيدة ، أو أن يكتبها على السبّورة مع اسم الشاعر والموضوع الذي قيلت فيه. أو يعرض الديوان إذا أمكن ، فيعمد إلى قراءة القطعة قراءة موسيقية فيها تقطيع ظاهر ، قبل أن يعمد إلى التفاعيل ، ويطلب إليهم قراءتها كذلك معه ليتمرّنوا على قراءة الشعر موسيقياً والتحسّس بهذه الموسيقا ، ويطلب إليهم أن يقفوا عند نهاية المقاطع والتفعيلات.

ولنضرب لذلك مثلاً : نقرأ قصيدة : بانَتْ سُعاد فقلبي اليوم متبول ، ونكتب منها على السبورة عدداً من الأبيات بيدالطلاب أنفسهم لنمرّنهم على فصل مصاريع الأبيات بأنفسهم ، وليوازنوا بين عدد التفاعيل في كل شطر أو مصراع :

كل ابن أنثى وإن طالت سلامته يوماً على آلة حدباء محمول

وهكذا نحاول في الاملاء الموسيقي أن نمرّن آذانهم على فصل المصاريع والوقوف باشارات عند نهاية التفعيلات مثلاً : كل

ابن أن/ ثى وإن / طالت سلا/ متهو . وأن يكتبوا بيتاً منها كتابة صوتية يسميها القدماء عروضيةوهي كما يسمعونها مع الحركات والمدّ « الواو مثلا » . ونطلب إليهم أن يطبّقوا تفعيلة تتكون من « فعل » على هذا البيت ، وتنتهي بعده إلى كتابة « مستفعلن فاعلن مستفعلن فعلن » ونقول إنه البحر البسيط لبساطته .

ونحب أن يعمد المدرس إلى تجسيد التعريفات وإعطائها صورة حسية مادّية لـكل ما يدرسه في العروض . فالبيت هو بيت الشعر والخيمة ، والعارضة أي العروض في نصفها . وفي كل قسم منها شطر . والقافية هي التي تختم البيت ، وهكذا يخترع لهم طريقة لفهم القواعد مبسّطة ، فاذا احتاج أن يقول أن ثمة وتداً وسبباً شرح الحبل والحديد اللذين يمسكان الخيمة ..

وإذا اضطره الطلاب إلى تعليل الشعر الذي يبعد عن الوزن أو يختلف عما عرفوه ، فيقول إنه طريقة الشاعر في الوزن وليس مخطئاً ، وللشاعر أن يتصرّف بموسيقاه ، وأن يتغنى كما يريد . فليس من الخير أن يعرف الطالب أنَّ شعراءه الفحول يخطئون في قواعد رسمها بعض العلماء لتقريب الشعر ممن لا يعرفونه والخير أن نطلق العنان للشعراء يغنّون كما يريدون .

ويجب أن لا ننسى ربط البحور والموازنة بينها فيما تلقاه الطلاّب في الماضي وفيما يأخذون به في الحاضر ، ليتصوّر الطالب الفرق بينهما

موسيقياً .فالهدف من الدرس أن يتذوق طُلابنا الموسيقا الشعرية ، وأن يتعوّدوا تقليدها فنحذف أحياناً كلمة من البيت وأحياناً نحذف مصراعاً واحداً ، ونطلب إليهم أن ينظموا فيه وأن يكملوه أو أن ينظموا بيتاً يشبهه من غير أن نتقيّد بقوة المعنى وفصاحة اللغة . ولعل من الخير أن يتمرّنوا بألفاظ لاضابط لها إلاّ الموسيقا في في تقليد أوزان الشعر ، فالمهم أنهم يمرنون آذانهم على وزن الشعر وقراءته قراءة صحيحة موسيقية كما يتغنّى به القدماء . ويحسن أن نطلب اليهم التغني بالشعر في البيت وحدهم ولو كان فيه إقلاق لراحة أوليائهم بعض الوقت وأن ينظموا أغانيهم على غراره ، بدلاً من ترديد الأغاني المبتذلة التي يسمعونها أو يلحون عليها .

وبذلك نضمن للمستقبل شعراء يقرؤون فيحسنون مايقرؤون وينظمون فيتعلقون بالموسيقا في شعرهم ، وبذلك نخدم الاستظهار والقراءة والخطابة ، ونكوّن جيلاً يحب الشعر كما يحب النثر ويتقن أداءهما جميعاً .

ولسنا نعني أن تعليمهم هذا النمط من الغناء يسير بهم إلى أن يكونوا شعراء حقاً ، فالمرحلة الأولى هنا هي « النظم » والنظم الموسيقي الصحيح . وعلينا أن نطلب اليهم في المرحلة الثانية إتقان المعنى الذي يوردونه مع النظم الذي يصوغونه

ويسبكونه ، واتقان المعنى يكون باستذكار ما قرأوا من معلومات في الأدب ونظريات في النقد .

والمهم أن طلابنا يبدءون بالتقليد أول الأمر ثم قد ينتهون بعد ذلك ، إلى مرحلة التفرد والابتكار والسير في الطريق الجديدة التي يختطها كل منهم لنفسه ، وفاق تمرنه وتمرّسه بفهم الأدب وتذوق الأفكار . ونحن في مرحلة العروض نكسوهم بالثياب ، ونهيّىء لهم الأسباب إلى إيجاد كساء لأفكارهم ووعاء لآرائهم يختلف عن النثر ، لأنه طريقة أخرى للتعبير لابد أن يحذقو شيئاً منها ولو كانت طريقة غير يسيرة .

فالعروض بذلك يهيئ الشعراء ، ويكسب الذوق الموسيقي، فان لم يستطع أن يفعل ذلك كله ، فهو يعدّ طلابنا للقراءة الشعرية الحسنة في ظل الموسيقا وحسن صوغها ولفظها بما لايلائم نبرة البيت وجوّ القصيدة ، فلا يحطّم الأبيات حين القراءة ، ولايقرؤها خطأ على الأقل وانما يردّها إلى منبتها من الأوتار الموسيقية التي خرجت عليها من فم الشاعر وخياله .

الباب الثامن عشر

الأدب ودراسة النصوص

تعريف الادب - كيف نؤلف في تاريخ الادب - طريقة تدريسه

تعريف الادب

كثر الجدل حول مفهوم « الأدب » في تعريفه فمن الأدباء من يعتقد بأنه شعر كله ، ومنهم من يعتقد بأنه نثر وشعر ، فهم يختلفون في ذلك ، ويجد بعضهم في كلمة أدب صورة لما قال الرسول الأعظم صلوات الله عليه (أدبني ربي فأحسن تأديبي) فالأدب الذي تأدّب به النبي هو أدب القرآن الكريم ، وفيه الصور الوصفية الجميلة والقصص التاريخية ، وشيء من الفلك والجغرافيا وحوادث الدنيا والأخلاق ، كل هذا بأسلوب جميل بارع يفوق حدّ الإعجاز .

وهذا الأدب نفسه كان خليقاً أن يبقى صورة للأدب العربي كلّه تنسج العصورُ على منواله ، وتسير على سَنَنَه ، ونقف

نحن عند حدوده ، حتى يكون لتاريخ الأدب هـــذا المفهوم الواسع الذي فهمه القرآن ، فوسعت معانيه كل شيء كان للعرب والكون ، ووسعت مبانيه كلّ ما كان من الأساليب المتينة الرائعة .

أجل كان أدب القرآن خليقاً أن يدفعنا إلى فهم الأدب في العصر الحاضر على هذا المنهاج القديم الواسع ، فنضمّ الى جمال التصوير ، وروعة الوصف ، وحسن القصة ، ومتانة التعبير ، مافي التاريخ من الأحداث ، والجغرافيا في رسم الطبيعة ، فنشبه بذلك ماتفهمه الآداب العالمية اليوم من تعريف لتاريخ الأدب .

فالآداب العالمية تضّم كل هذا إلى الفلسفة والمنطق وعلم النفس ، فتجعله أَدبها ، والفرنسيون يجدون في « ميشلة » المؤرخ أديباً وفي فولتير وروسو ومونتسكيو وديدرو أدباء ، فهم ينظرون اليهم من ناحية التعبير والتفكير ، لا من ناحية بحث الفاسفة والتاريخ إنّهم يدخلون في الأدب لأنهم كتبوا أجمل الصفحات وأرق العبارات وأبلغ الأساليب . ولهذا كان تاريخ الأدب عندهم يضم صفحات الأمة والوطن وكان تاريخ الأدب في مناهجنا القديمة مجموعة من قصائد تلفها سير أسطورية حول حياة بعض الشعراء ، كأنها أنشئت للوهم والمبالغة . لأنها تثبت للعلم ولا تقف للنقد بل وتنهار أمامها . ولذلك كان تاريخ الأدب مكرهاً إلى نفوس شبابنا

لأنه صورة مقتضبة جافة من فقه اللّغة وأبواب الصرف والنحو والبلاغة والعروض ، وهذه كلها وسائل لفهم الأدب ، وليست الأدب كلّه . وعزيز علينا أن نمضي في هذا الباب من غير أن نستشهد بالدكتور طه حسين حين يقول في صدر كتابه « في الأدب الجاهلي » وهو يتحدث عن فهم زمانه للأدب ، وزمانه ليس ببعيد قال :

« تاريخ الآداب إذن لا يكتفي بالآداب ، وإنما يؤرخ معها كل شيء . وأي غرابة في هذا ؟ فهل يكتفي تاريخ الحياة السياسية بالحياة السياسية ؟ أليس هو مضطراً إلى أن يؤرخ الأدب والعلم والفلسفة والاقتصاد والفنون ليعينك على أن تفهم هذه الحياة السياسية ؟ وهل يستطيع أن يفعل غير ذلك ؟ ومتى كانت حياة الانسان مقسمة إلى هذه الأقسام المنفصلة التي يستطيع بعضها أن يستغنى عن بعض استغناء تاماً .

« يدرس مؤرخ الآداب السياسة والاقتصاد كما يدرس مؤرخ الاقتصاد والسياسة تاريخ الاداب . وكل ما بينهما من الفرق هو أن مؤرخ الحياة السياسية يدرس هذه الحياة لنفسها ويدرس الأشياء الاخرى من حيث هي مكملة لبحثه ، وكذلك مؤرخ الآداب يدرس الحياة الأدبية لنفسها ويلم بالحياة السياسية من حيث هي مكملة لدرس الحياة الأدبية » .

فالرجل يفهم تاريخ الأدب على شكل واسع ويرى أن يضم هذه الألوان التي تعين الأديب وتكسبه ثقافة عامة ، وتجعله على اطلاع واسع في التاريخ والسياسة والاقتصاد والفلسفة ، والجغرافيا والفلك وعلم النفس .

وحبذا لو أخذت وزارة التربية عندنا بهـذا المفهوم إذاً لأدخلت في تاريخ أدبنا المؤرخين والرحالة والجغرافيين والفلاسفة ، فعندهم صفحات بارعة من الأدب بل من صميم الأدب . فهؤلاء الذين طافوا الأرض ووصفوا المدن والأنهار ومشاهد الطبيعة نثراً أو شعراً من حقهم أن يحتلوا في أدبنا صفحات واسعة ، كما للمؤرخين الذين وصفوا الملك والأمارة والغزوات والمعارك والمؤامرات وصفاً لا يختلف عما صنع البحتري وأبو تمام وأبو فراس ، بل هم يكملون ما جاء به هؤلاء الشعراء .

وهذا هو تاريخ الأدب . وبغيره نشعر بأننا ندرس شطراً من الأدب يقف عند الشعر وبعض رسائل من النثر ، نقتطعها اقتطاعاً من حياة واسعة كأننا ندرس عضواً واحداً ولا نعرف موقعه من الجسم أو أثر الجسم في الحياة ، وتاريخ الأدب جزء من التاريخ العام الذي يصف العالم ، أو الحياة ، وما يلمّ بهذه الدنيا .

ولماذا نرسل النظر بعيداً ، وهذا كتاب «جرجي زيدان» في تاريخ الأدب العربي ، وكتاب أحمد حسن الزيات على اختصارهما ،

وضيق التراجم فيها كتبا في الفلاسفة والأدباء والمفكرين والمؤرخين . فتجد تراجم لهؤلاء الأعلام من أدبنا كابن سينا، والفارابي ، وابن رشد ، وابن خلدون ، وابن بطوطة ، وابن جبير ، والمسعودي ، والادريسي ، وإذا رجعت إلى كتب هؤلاء الأعلام وقعت على صفحات في الأدب لا تقل خلوداً عن رسائل الصابي وابن العميد وابن المقفّع ، وقصائد المتنبي والبحتري وابن الرومي .

كيف نؤلف في تاريخ الأدب ؟

بعد هذا الذي بسطنا من تعريف الأدب وشموله ، ونقد البرامج التي كنا نسير عليها في تأريخ الأدب وفي جعله وقفاً على جملة صغيرة من الشعراء والكتاب ، يجدر أن نتساءل كيف نؤلف في الأدب كتاباً ناجحاً ؟ وكيف نسير فيه المدارس الثانوية بعد أن ننظر في المنهاج الرسمي [1] ؟

إن أنفع أسلوب ظهر في الغرب هو دراسة الأدب وفاق النصوص أو كما يقول الفرنسيون : « La littérature par les textes » فهم يعرضون لوحات للأدباء متعاقبة متتالية مختارة تبيّن أسلوب الأديب وتكشف عن مواهبه ، وتسير بالدارس إلى نتائج

(١) في المنهاج الرسمي يضم الأدب إلى دراسة النصوص ، فكأنه يجعل كذلك النصوص أساساً لفهم الأديب وعصره وتأريخه .

في الحكم عليه تنتهي بالطالب إلى معرفة أهم المبادىء التي يعتمد عليها نبوغ الشاعر والأسس التي سارت عليها شهرته .

وهذا الأسلوب نفسه يستطيع أن يكون كذلك مادة أساسية لكتابنا المقبل وسنشير — على عادتنا — باتخاذ كراسة للأدب يصطنعها المدرس ويسجّل فيها أهمّ ما يقع عليه في الكتب والمصادر عن الأديب المقصود من معلومات يضعها في الصفحة اليمنى . وفي اليسرى يختار من شعره ونثره وأدبه وأفكاره ، ويعرضها بعضاً إلى جانب بعض لتكون مادة كتابه المقبل . ولتأريخ الأدب عرض النقاد طرقاً عديدة منها ما كان وفاق الفنون ونبسط هذه الطريقة فيما يلي :

طريقة الفنون الأدبية

هي أن نسير في تاريخ الأدب على أنواع الأدب وفنونه ، فنطرق الوصف ثم الرثاء ثم الغزل أو المديح ؛ ونكمل في السنة التالية الهجاء ، والحماسة ، والنقد ، والمسرحية ، والملهاة ، مثلاً . وحين ندرس البحتري في صوره نعرض للذئب وللقصر والبركة والسماء والخمرة والخيل والاطلال ، ونقرأ بعض هذا الشعر على طلابنا ، ويجدر أن نعود بالذاكرة إلى ما كان عليه أدباء الصدر العباسي ، وقبله العصر الأموي كذي الرمة وراعي الابل ، ثم أدباء العصر الجاهلي كالأعشى وامرئ القيس ولبيد بن ربيعة .

وأبو تمام ، نصيبه كنصيب البحتري في دراستنا من فنّ برع فيه أو حرب وصفها ، نرسم الطريق التي سار فيها فأكمل ما قال غيره وبنى أساساً لمن يجيء بعده من أندلسيين ومحدثين ثم معاصرين. وحين نبلغ إلى شوقي أمير الشعر في العصر الحاضر ، ونبسط أمر الطيارة ووصفها عنده ، وكيف يرسمها كالنسر والحمام والصقر ، أو السفن ، ونعود كذلك القهقرى بطلابنا إلى أشيـاء مرت بهم في وصف هذه الحيوانات فنحكم للشاعر أو عليه ؛ ونرى كم أضاف إلى تراثنا وكم أخذ من هـذا التراث واستغله ـــ كما تقول لغة المعاصرين ـــ .

وإذا عرضنا لأوصاف الصنوبري وهو يرسم النهر والشمعة والحذاء والمروحة ، والدار والمدينة ، والبستـان والزهر ، والخمرة والكأس ، نعرض لوحات القدماء ونصف ما كان منهم وما وقع من الشاعر ، ونوازن في الفن نفسه فنرى كيف تترابط الصور ، وكيف تتّصل الآراء ، وكيف يستفيد الأديب مما يقرأ ، وكيف ينتج للجيل الذي يليه فهو يولِّد ـ كما يقول بعض القدماء ـــ ويعطي نسلاً جديداً ، وهذا النسل يقوم بدوره بالتلقيح والولادة . وهذه سنة الكون والتطور .

وحـين نبسط أمر الشاعر ندرس العصر الذي عاش فيه ، والمؤثرات التي طرأت عليه ، والمناسبات التي قال فيها أو نظم موضوعاته

عليها؛ ولن نستطيع أن نقرأ لشوقي وصفه في الخمرة :

حف كأسها الحبَبُ فهي فضـة ذَهَبُ

ونمر عابرين من غير أن نذكر أبا نواس ومن جاء بعده وربما عدنا إلى الأعشى نفسه ، وتدرجنا مـع القرون حتى نبلـغ شوقي . وكذلك نفعل حـين نقرأ مدحته في مصطفى كمال :

الله أكبر كم في الفتح من عجب يا خالد الترك جدّد خالد العرب

فنبلغ إلى أبي تمام وهو يصور المعتصم في فتـح عمّورية بقصيدة بائية ، يصف فيها نصر العرب على الروم ، فيوفق فيها الشاعر القديم العباسي ويفشل الشاعر المعاصر ، فيستعمل لعصرنا السيوف ، والدم يسيل على حدّ الظباة ، كأن المعركة وقعت لعصر المعتصم لا في عصر المدافع والقنابل والبارود . فنعلم أن الشعراء قلـّدوا غالباً الشعر القديم وخاصة في العصور المتأخرة ، وعلى رأسهم شوقي حين عارض البوصيري فقال في مطلع قصيدته :

ريم على القاع بين البان والعلم أحل سفك دمي في الأشهر الحرم

فهو يصف الريم وقد رآه عرضاً في الصحراء أو في حديقة الحيوان بالقاهرة ، ولكنه لم يصادف محبوبه بين البان والعلم ، ولم يسفح دمه في أشهر حرم ، فبينه وبين هـذه الأماكن مسافات شاسعة في الزمان والمكان . وليس لشوقي أن يعرض

في شعره لها ، إلا إذا كان في مسابقة شعرية طلب فيها إليه أن يقلد مهيار الديلمي أو الشريف الرضي في حجازياته ، ولعل الأمر كان كذلك من شوقي وغير شوقي في التقليدوالمحاكاة .

وهكذا نربط في كتابنا المقبل بين التراث القديم والحديث في ذهن الطالب ؛ لتكون ثمة سلسلة متينة الحلقات ؛ أو كما يقول المحدثون : ليكون ثمة جسر يعبر عليه ذهنه إلى مواطن جديدة يطلق فيها ماسمع إلى ما رأى ؛ ويصف مايحس بشعوره لا بشعور القدماء ، واحساسه لابأحاسيس الأجداد والقرون المنصرمة .

هذه هي طريقة الفنون الادبيه في تاريخ الادب ودراسته ضربناها مثلاً من الامثلة المقترحة في تدريس الادب من غير أن نرمي إلى فرض لون معّين . وانما نريد من ورائها أن يكون لأساتيذ المستقبل فكرة يعالجونها ، وهي أنهم يدرسون العصور الادبية بالنصوص ، ويعالجون النصوص بالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والمنطق ، ويستعينون بها جميعاً على دراسة الفكر الأدبي من حيث مبانيه ومعانيه ، أي طريقة كتابته ولفظه وطريقة تعبيره وصوره الأدبية ، وهذا هو الأدب .

فاذا كان الأستاذ الذي نعدّه للمستقبل يستطيع أن يُعدّ في كل أديب مختارات من الشعر ، من نوع واحد وفنّ معين ؛ ثم يقرنها في نوعها بمن قبله وبعده ، ويستطيع أن يوازن بينها جميعاً

وبين الآداب العالمية فقد استطعنا أن ننقذ الأدب من وهدته التى تحدّر اليها ، وأصبح على صورة بغيضة كريهة يقول في وصفها الدكتور طه حسين حين عرض تدريس الأدب في مصر وكأنه عرض لتدريس هذا الأدب في أكثر من قطر عربي قال [١] :

« ليس في مصر أساتذة للّغة العربية وآدابها ، وانما في مصر أساتذة لهذا الشيء الغريب المشوّه الذي يسمونه نحواً وماهوبالنحو وصرفاً وما هو بالصرف وبلاغة وما هو بالبلاغة ، وأدباً وما هو بالأدب ، انما هو كلام مرصوف ولغو من القول قد ضُمّ بعضه إلى بعض ، تكره الذاكرة على استيعابه فتستوعبه ،وقد أقسمت لتقيئنّه متى أتيح لهذا . ومن الذي يستطيع أن يقول إن في مصر أساتذة للغة العربية وآدابها ؟ وأنت تستطيع أن تتقصى هذه الطائفة التي احتكرت اللغة العربية وآدابها بحكم القانون، فلن ترى فيها إلاّ قليلاً عرفوا أو يمكن أن يُعرفوا بالذوق الأدبي والفقه اللّغويّ وأين منهم الكاتب وأين منهم الشاعر؟وأين منهم الناقد ؟ وأين منهم القادر على أن يبتكر فناً من فنون القول أو لوناً من ألوان العلم أو أسلوباً من أساليب البيان ؟ هاهم أولاء قد احتكروا تعليم اللغة وآدابها منذ نصف قرن فهل تراهم استحدثوا

(١) في الأدب الجاهلي ص ٩ — ١٠

في اللغة وآدابها بحثاً طريفاً أو نشروا فيها كتاباً قيما ؟ .

ذلك ما قاله الدكتور طه حسين في أساتيذ العربية بمصر كما عرفهم . ولسنا في حاجة إلي شرح حالنا في تدريس الأدب العربي وفي وصف أساتذته ، فنحن لا ننقد وإنما نرسم الطريقة الصالحة في تدريسه من غير تجريح ، فكيف ندرس الأدب العربي وما هي الطريقة المثلى في ذلك ؟

طريقة التدريس

يقول منهاج الوزارة : « كانت دروس الأدب في المناهج القديمة حفظاً لحياة الأديب المطولة وبعض أشعاره أو كتاباته ، أما المنهاج الحديث فقد أدخل على تدريس الأدب تغييراً كبيراً يتلخص بما يلي :

١ ــ « جعل دراسة الأدب معتمدة على حلّ النصوص . والمراد من حلّ النصوص معرفة أغراضها وأفكارها الرئيسية ودراسة معانيها وعواطفها وصياغتها دراسة تنمي الملكة الأدبية ، وتزيد الثقافة ، وتكون غذاء للعاطفة والروح ، وأهمل دراسة مطولة لحياة الأديب واكتفى باللمحة الموجزة » .

ويقول كذلك : « من أغراض الأدب تيسير السبل أمام الطالب للالمام بأطوار اللغة العربية وآدابها ورجالها في عصورها المختلفة إبان رقيّها وانحطاطها وأسباب ذلك » .

٢ ـــ تنمية الذوق الأدبي والنقد الشخصي لتبين الأسلوب الرفيع البارع، والتأثر بمواطن الجمال فيه لاحتذائه، والكشف عن الأسلوب الضعيف والركيك، والوقوف على مواقع القبح فيه لتجنبه.

٣ ـــ يُعنى المدرس بتعويد طلابه نقد الآثار التي يدرسونها نقداً أدبياً ودراستها دراسة تحليلية يخرجون منها بفكرة صحيحة.

٤ ـــ يدل المدرس طلابه على المصادر المشوّقة، ويرغبهم في الرجوع إليها للتوسع والتحقق والاستزادة.

٥ ـــ لا يكتفي المدرس بترداد ما في الكتاب من الأحكام والآراء. »

هذه بعض آراء المنهاج وتوجيهاته، فكيف نصطنع تدريس الأدب العربي وما هي الطريقة التي يمكن أن نختارها بين الطرق المختلفة في تدريس الأدب ونصوصه؟

لنحاول بسط ذلك في طريقة عملية:

يجب أن نكتب على السبورة مختارات من أدب الشاعر أو الكاتب أو المترسل الذي نقرر تدريسه، ونسير بالمقاطع واحداً بعد الآخر، فنستخلص معانيها وعناصرها، ونضع إلى جانبها خلاصتها في كلمة أو كلمتين كما نصنع في الاستظهار، ومتى تجمّعت لنا ثلاث مقطّعات من الأديب نفسه استخلصنا من الطلاب حكماً على

العناصر ليكونوا رأيهم في الأديب من خلال النصوص ، ثم نبدي فيه رأي معاصريه والرأي الحديث الذي استقر عليه النقاد .

مثلا : نتخذ شوقي في مديحه للعباس الثاني ، ثم نبسط من غزله قطعة في أبيات قليلة ، ثم قطعة في وصفه للطائرة ، ونبيّن لغته ومفرداته وتقليده لصور القدماء وألفاظهم : انه يقلد ابن الرومي والبحتري والمتنبي في المديح ، وأبا نواس في الغزل ، والبحتري في الوصف . ومن مجموع هذا كله نستخرج خلاصة لحياة الأديب الشعرية : عاش في كنف الملوك ، مدح الخليفة في سبيل جامعة اسلامية كانت تمثلها الآستانة لعصره ، ولاذ بباب اسماعيل لأن الخلاف قد دبَّ بين ميدان عابدين وفروق آنذاك . إنه يصور الحياة الارستقراطية المترفة في شعره وخمرياته ، مما يدلّ على حرية وبعد عن التقشف والزهد . كأنه يسير على خطة أبي نواس في فنه . ولعله كالمتنبي في قسم من حياته حين يعيش مع الملوك شاعراً لهم .

وهذه العناصر تكتب على طرف السبورة كخلاصة من عناصر ينقلها الطلاب إلى كراريسهم فهي نتيجة تجربة ومناقشة تذكرهم بالشعر وتقرير الدرس . وتكون الخلاصة كما يلي مثلا :

« عاش شوقي للسلطان والخلافة ، فأخلص للاسلام والخديوي ومدح كالقدماء ، ووصف كالعباسيين . وغزله رقيق ، قويّ الأسلوب في شعره ، يكاد يكون أصفى أهل عصره معنى ومبنى . فهو يقع

من الخلافة العباسية شبيهاً بشعرائها » .

وقد يلاحظ أننا أغفلنا كثيراً من التواريخ والتفصيلات إلا ما يثبت على السبورة قبل كل شيء في تاريخ الولادة والوفاة لنحدد العصر والزمن والأرض . فنحن قصدنا إلى ذلك قصداً لأننا لا نعتقد بفائدة القصص التي تحاك حول حياة أدبائنا ، فهي أقرب إلى الأسطورة والتفكه منها بالفائدة النفسية والأدبية . فما فائدة صحيفة المتلمّس ، أو قصة الجاحظ مع المرأة التي وصفت بشاعته فساقته الى صائغ ، أو فرس أبي فراس وقد قفزت به من أعلى الحصن وغير ذلك . إلا إذا كنا نقصد إلى التسلية وبث روح القصّة والدعابة في نفوس الشباب ، بعد أن ختمنا المنهاج وأنهينا الدروس المقررة ..

ويحسن بنا أن نعلّمهم الأحكام الدقيقة مثلاً : القرن الثالث عرف بصناعة البديع والقرن الرابع بالأغراض بلوغها الذروة الفنية كما عند كشاجم والصنوبري والسري الرفاء ، والأندلس بدأت تحلّق في الأدب خلال القرن الخامس في عصر ملوك الطوائف وهكذا . . .

ويجب أن نعلّمهم أسماء المصادر الأساسية التي تصلح للقراءة والثقافة ومتانة الأسلوب ، وأن نطلب إليهم التفتيش فيها عن معان وقصائد لشرح ما أعطيناهم أو إيجاد ما يشبهها من شعر في

الفنّ المطلوب وأن نعظيهم في الحين بعد الحين شعراً يستنتجون منه في الغالب حياة الأديب إلا إذا كان الشاعر كاذباً في وصفه أو مفتخراً ، كبشار بن برد في وصف نحول جسمه ، فتلك مبالغة منه ، أو في مديح المتنبي لكافور . . . وفيما سوى ذلك يمكن أن تدل قصائد أبي فراس الحمداني على حياته لشدة إخلاصه وتفانيه في الصدق .

والهدف من درس الأدب تنمية الذوق الأدبي ، وتصوير حياة الأجداد في أفراحهم وأحزانهم وآمالهم وآلامهم ، فالأدب خلاصة لتاريخ الوطن وصورة التربة المقدسة التي عاش عليها آباؤنا ويعيش عليها أبناؤنا بعدنا . وهو يفيد في معرفة هذه القرائح المتسلسلة منذ نشأ العرب في أقطارهم المختلفة الى اليوم لندرك أثر كل أديب في زمانه وأرضه ووطنه ، وأن يدرس وفاق تطوره من العصر الجاهلي إلى الآن ، على عكس ما أراده المازني في البدء بالأدب المعاصر . فذلك على عكس نظرية التطور الأدبي وإدراك الميراث الذي ورثه كل عن سابقه ، وأثر كل منهم فيمن يليه ، ومبلغ ما أضافه إلى الثقافة العربية ثم الثقافة العالمية في عصره وبعد عصره .

ولن ينسى مدرس الأدب أن يطلب إلى تلاميذه الافادة من الدروس الثقافية واستخدامها وهو يحلل الأديب أو ينقده ، من

جغرافيا وتاريخ وفلسفة ومنطق وعلم النفس، كما يستخدم الدروس العربية كلّها. فالأدب رمزها كلّها وخلاصتها يعينها كلها وتعينه لأنها تشترك في رفعته وفي ذوقه. ولذلك بدأنا بتلك الدروس كالقراءة والتعبير والاستظهار والاملاء والقواعد، فالدروس تعلم الطالب كيف يقرأ وينشئ، وتساعده على الابتعاد عن الخطأ النحويّ والصرفيّ والبلاغي والعروضي. وهدف الأديب أن يقرأ فيفهم ما يقرأ، وأن يكتب فيفهم عنه الناس ما يكتب، ويثير فيهم العواطف التي أرادها، والمشاعر التي أحسّ بها. وهذا هو الأدب. إنه غاية الثقافة ووسيلة لاستخدام ما تعلّمه من دروس اللغة العربية كلها، على تعدّد فروعها التي عالجنا طريقة تدريسها.

* * *

الباب التاسع عشر

درس البلاغة والنقد

دور البلاغة وأثرها — البلاغة عند العرب — البلاغة في كتبنا المدرسية — اختيار الأمثلة والقواعد — تأليف الكتب — طريقة تدريس البلاغة والنقد .

دور البلاغة وأثرها

نشأ علم البلاغة بعد أن درج اللسان العربي في أطراف العراق، وخشي الناس أن تضيع موازين النقد وأن تخف قوة السليقة ، فعمدوا إلى أنظمة وقواعد يعرفون بها البيان العربي والفصاحة العربية والبلاغه العربية ، لعلهم يضعون للناس قواعد يسيرون عليها في نقد ما يسمعون وما يقرؤون ولعلهم يتفقون في الحكم على هذا وهذا .

ولقد تحدَّث الجاحظ في « البيان والتبيين » عن وجوه من هذا العلم ولكنه لم يرسم له قواعد وتعريفات . وقد قيل إنَّ أول من

ابتدع « البديع » هو عبد الله بن المعتز المتوفَّى سنة ٢٧٤ هـ وسار بعده قدامة بن جعفر في كتابه « نقد الشعر » ، وأبو هلال العسكري في كتابيه « الصناعتين » ، و« ديوان المعاني » . ثم جاء عبد القاهر الجرجاني فنظم أصول هذا العلم وأخرجه في قواعد ثابتة معينة . وعمل السكاكي بعده ، وهو المتوفَّى سنة ٦٣٤ هـ على تلخيص العلم ، وأخذ المؤلفون بعده في تصنيف كتب لهذه الغاية حفظها الناس وتداولوها .

ولعل الذي ينتهي إليه هؤلاء المؤلفون هو الحرص على بيان اللسان العربي والدلالة على إعجاز القرآن ، وفصاحة السنة النبوية ، وقوة الشعر الجاهلي والاسلامي ، لعل الأدباء والمتعلمين يتخذونها مثلاً أعلى في البراعة عند التعبير والتصوير في اللفظ والمعنى ، فيسعون إلى تقليدها كلها ويسيرون على سننها .

وقد سلك هؤلاء العلماء في تعريف هذا العلم مسلكاً غريباً كالذي سلكه أرباب النحو ، فاتخذوا سبيلهم الى الغموض والتعقيد ، فكأنهم كانوا يمزجون بين المنطق والفلسفة في تعريف قاعدة بلاغية أو طريقة للفصاحة . ولعلهم اختلفوا أول الأمر في تعريف العلم نفسه وبيان فروعه ، فهم يرون أن البلاغة تشمل ثلاثة أقسام : البيان ، والمعاني ، والبديع . وسنستعرض تعريفاتهم لهذه العلوم

علم البلاغة

هي البحث عما يعرف به التعقيد المعنوي والخطأ في تأدية المعنى المراد . فهي تشير إلى فصاحة الكلام وبيانه وسهولته والبعد عن الخطأ في التعبير معنى ولفظاً وتشمل الأقسام الثلاثة :

علم البيان : هو البحث الذي يحترز به عن التعقيد المعنوي .

علم المعاني : هو البحث الذي يحترز به عن الخطأ في تأدية المعنى المراد .

علم البديع : هو ما يعرف به وجوه التحسين التابعة للبيان والمعاني .

وكثير من المؤلفين يسمي الثلاثة معاً : « علم البيان » ؛ ويسميها بعضهم : « علم البديع » ؛ وهكذا رأينا اختلافهم في تفريع العلوم هذه وتعريفها . ويتبين من بحث الكتب القديمة أن أبحاث البلاغة تتلو بحوث النحو ، فهي تعنى بالمركبات من حيث إفادتها معاني فوق المعنى الأصلي ، لذلك تتألف البلاغة من البيان والمعاني ، وأما البديع فتابع لهما .

ومن المحدثين من يرى تعريف هذه الثلاثة بقوله : إنّ فنّ المعاني يبحث عن أحوال الكلام العربي . وفن البيان يبحث عن تأدية المعنى الواحد بأساليب مختلفة . وأما البديع فهو يعرف وجوه

تحسين الكلام البليغ بمحاسن لفظية ومعنوية .

وبما أنَّ العرب كانت بضاعتهم في القول موضع الفصل، ومحل الترجيح ، ومكان الاكبار ، فقد أخذوا بهذه الفنون لعلّهم يجمّلون كلامهم ، ويعرضون أساليب الكلام الحسنة ليختاروا منها ، وقد عقد النقاد موازنات كثيرة بين الكتاب والمؤلفين ، وهم ينظرون من خلال هذه العلوم . وهذا يدلنا على شدة عنايتهم بها ، حتى لقد كانت وحدها ميزان القدرة عند الكاتب أو الشاعر ، وما تزال إلى اليوم في كثير من قواعد النقد القديمة .

وقد نقل إلينا في كتب الأدب أن أبا تمام ومسلم بن الوليد سلكا في شعرهما مسلك اللفظ اللطيف والتجنيس الطريف ، وتبعهما في ذلك كثير من الشعراء لذلك قيل إنَّهما من الأوائل الذين استخدموا البديع في شعرهم .

البلاغة عند العرب

هذه هي البلاغة عند العرب وفي كتبهم ، فكيف كانت في كتب الغربيين ؟ يقول بعض النقاد المحدثين إن للبلاغة اليونانية أثراً في علم البلاغة العربية ، ويرى غيره أن أرسطو علَّم المسلمين هذا الفنّ ، وأن المتكلمين أثروا في البيان وتطوره وجلّهم من الأعاجم .

وقد برهن بعض العلماء أن الخطابة لأرسطو أفادت كُتّابنا

في تطبيقها على الشعر ونقده ، وهكذا يرى هؤلاء الدارسون أن البلاغة أخذت من اليونانية حيناً ومن الفارسية حيناً ، وطبقت ذلك على البلاغة العربية فاتخذت قواعدها منها .

ولن نحاول عرض هذه الآراء على النقد وتمحيصها ، فقد يكون أثر اليونان والفرس في البلاغة كأثرهم في النحو والصرف ، وقد يكون ضعيفاً جداً لا يذكر . ولكنه مع ذلك وجد عند العرب على شكل مخالف لقواعد اليونان في بلاغتهم وأساليب الفرس في بيانهم . وقد ورث الغربيون قواعد اليونان والرومان فابتعدوا عنا كل الابتعاد في فهم هذا الفن وفي تطبيقه على نصوصهم .

فالمحدثون من الغربيين يضربون الأمثال لمعنى واحد ووصف واحد . ويقولون إن المفردات هي نفسها ولكن أحدها أفضل من الآخر ، وذلك لأنه أدى المعنى بصورة مختلفة ، ويسمون هذا الفن الذي يشير إلى التفاضل ويضع يدنا على الحكم هو « فنّ القول » . فالقول في رأيهم من الفنون الجميلة ، والقول الفني هو كل قول موفق ممتاز فلا بد في معرفته والحكم عليه من بحث شيئين اثنين هما قوة الأسلوب ، وإدراك جمال القول . ويدللون على ذلك بقولهم : إن قواعد النحو لا تكفي وحدها في رفعة الأسلوب فقد تكون الكتابة صحيحة سليمة ولكنها

لا تكون بليغة مع ذلك .

وهذه النظرية ليست بعيدة عن آراء العرب ، فابن خلدون يقول : « كان الغناء في الصدر الأول جزءاً من أجزاء الأدب، وكان الكتاب والأدباء يأخذون أنفسهم به حرصاً على تحصيل أساليب الشعر وفنونه » . وعلى ذلك عُني العرب بموسيقية اللفظ وتحليق المعنى ، كما يعنى الغربيون اليوم بالألفاظ والمعاني ، فقالوا في الحرص على المبنى والمعنى ، وفي سلامتهما كل البلاغة. ولكن التطبيق كان مختلفاً ؛ فكيف سرنا في سنن البلاغة والنقد ، خلال صفوف المدرسة وفي الكتب المدرسية ؟

البلاغة في كتبنا المدرسية

بعد أن عرضنا لرأي القدماء من العرب في تعريفات البلاغة، ورأينا إيجاز الغربيين لهذه التعريفات وتبسيطهم لها ، يجدر أن نتلفت إلى كتبنا في البلاغة فنعالج وضعها وأمثلتها وكيف كان تطبيقها على نصوصنا الأدبية . فهذه الكتب تقسم العلم كما قسمه القدماء ، وتضع التعريفات كما كانت لعصر ابن المعتز أو السكاكي ، وتفرع البحث إلى فروع تضلّ الأذهان وتبعد الطلاب عن الوضوح والتركيز .

فالتشبيه في هذه الكتب على أقسام : مرسل ، مجمل ، مؤكد، مفصل ، بليغ ، ولكل منها تعريف خاص وأمثلة خاصة ، أشبه

ما تكون بقواعد النحو العربي وهي تعرب كذلك إعراباً يشبه إعراب النحو ، إذ يبحثون بغير ملل عن المشبه والمشبه به ، ووجه الشبه ، وعلاقة التشبيه . وهم يذكرون في إعرابها قولهم : ذكرت الأداة ولم يذكر وجه الشبه ، أو ذكرت وحُذف وجه الشبه . وهذا غموض يضطر طلابنا إلي حفظ التعريفات واستظهارها في درس يعلّمهم أجمل فنون النقد لأجمل نصوصنا البيانية ، فكأنهم في درس كيميــاء أو رياضيات ، تقوم رموزها الجافـة في نقد الأدب مقام الجمال والجلال وبيان مواطن الخيال

ونحن حين نحلّل شعراً جميلاً أو نثراً رفيعاً نحطّم القول بفصل أجزائه وإعراب كلماته ، وذلك لنصل إلى تعريف تشبيهات المرسل أو المؤكد أو البليغ ، وننتهي إلى استحسان الكلمات والجمل المتقطعة، من غير أن نحكم على موقع البيت كله أو الصورة كاملة وموقعها من البيان العربي ثم من البيان العالمي .

ولست أرى سبباً لابقاء هذه التعريفات والتفرعات كما كانت في القرن الثالث الهجري ، فقد اخترعت اختراعاً حين فقدت السليقة وانعدم الذوق الأدبي الأصيل ، وهذا « ابن تيميـة » خير عون لنا في الموضوع حين يقول : « إن تقسيم اللفظ إلى حقيقة ومجاز اصطلاح حادث بعد انقضاء القرون الثلاثة الأولى »؛ ويقول

كذلك : « إن تقسيم الألفاظ إلى حقيقة ومجاز اذا اشتهر في المئة الرابعة وظهرت أوائله في المئة الثالثة ، وما علمته موجوداً في المائة الثانية إلا أن يكون في أواخرها » .

وفي هذا القرن الذي يعنيه ابن تيمية بدأت انتصارات الشعوبية وتقلّص ظل الحكم العربي ،وعاشت هذه العلوم بتعريفاتها التقليدية الجافة الخالية من كل حياة جمالية أو أدبية .

ولا يفهمن غرّأننا نرمي بقدر هذه العلوم أو نستقلّ قيمتها، فنحن على العكس نراها سامية عالية ولكنها فوق أفهام الطلاب ونرى أن تكون للعلماء والبلغاء وأرباب الجامعات ، فتدرّس فيها على التفصيل بذكر نشأتها وتدّرجها . فاذا عرضت في المدارس الثانوية فيجب أن تعرض في شكل بسيط سهل يوحي بتقدير جمال اللفظ والمعنى فحسب من غير تعريفات كثيرة أو اعراب معقّد لتحليل النصوص .

وعلينا أن نغرس في الطلاب حب الجمال وأن نرشدهم إلى فهم الجمال الفني ، وأن نصوّر لهم قرب النصوص الأدبية من هذا الجمال أو بُعدها عنه . فالناس يشتركون جميعاً في تصوير الحيوان أو الانسان أو السماء أو البحر أو النهر ، ولكن أفراداً قلائل هم الذين يحلّقون في هذا التصوير وهذا الرسم والوصف .

فالكاتب فنّان والشاعر فنّان، يبتكران ويبدعان ما يعلو على عامة

الناس والأدباء . وهما حين يحلقان ويوفقان نسمّي عملهما «بلاغة» أي أنهما بلغا مرتبة شعرية وفنية يصح تخليدها ، فهي تقرب من المثال العالمي الانساني لهذه الصورة . وعلى طلابنا أن يفهموا ما هو الأدب العالمي الانساني ، وما نسبة قول شاعرنا إلى هذا الأدب ؟ وأين موقعه منه بالنسبة إلى عصره وغير عصره .

وذلك في رأيي خير من هذه التعريفات التي تطويها بطون الكتب المدرسية عندنا ، في تعريف المؤكد والبليغ والمجاز بعبارات القدماء ، كما وضعوها لزمانهم . ولم تتبدل ولم تتغير منذ كان الجاحظ وابن المعتز والجرجاني حتى يومنا هذا ، وبعد أن تبدلت الأساليب؛ وقد خلق الناس لزمان غير ذلك الزمان .

أجل علينا أن نفهم طلابنا موضع الجمال والفنّ في كل شيء . فالشعر إمّا فنّي جميل أو غير فني جميل ، والقواعد التي نطلقها يجب أن تكون على هذا الأساس الجديد ، فنجعلهم يتحسّسون الروعة والجمال في كل ما يقرؤون ويكتبون . وبذلك ننقل الدرس من تعريفات غامضة إلى تطبيقات فنية رائعة ، ولهذا ندعو إلى جعل علوم البلاغة ـ كما ورثناها ـ بين أيدي طلاب الجامعة وأساتيذها . ونخترع للمدارس الثانوية قواعد جديدة لطيفة كما سنرى ، ونجعل هنا علم البلاغة القديم للتخصّص والتبحّر ، ودروس النقد الجمالية للتطبيق في مدارسنا الثانوية وصفوفنا العالية.

اختيار الامثلة والقواعد

وعلى كل طالب أن يحوي كراسة للبلاغة خاصة كما فعلنا لبعض الدروس . وفي هذه الكراسة نخصّص صفحة مختارة للشعر وأخرى للنثر ، ونسجّل في هذه الصفحات تشبيهات طيبة وتراكيب لطيفة بارعة ؛ ونشير في ذيل الصفحة إلى موضع الجمال بخط أو إشارة . ثم نبين سبب ذلك ونشرحه ونعلله ونورد ما يشبهه في أدبنا من صور وكذلك في الآداب الأخرى . ومن استعراض هذه الصفحات المبدعة نستنبط الصور ، ومن مجموعة الصور نستنبط قواعد للبلاغة . ومثل ذلك أن نختار أمثلة متشابهة من العصور المختلفة جاء فيها وصف الحيوان : كالذئب مثلاً على لسان الفرزدق، والبحتريّ ، والشريف الرضيّ . فاذا استطعنا ايجاد الوقت المناسب والظرف عرضنا ما في الآداب الغربية كذلك من صور للذئب. وشرحنا خلال ذلك مواطن الجمال والابداع في الأدبين العربي والغربي خلال درسين أو ثلاثة تكفي لزرع الذوق والنقد والتحليل.

ونستطيع كذلك أن نختار صور الحرب والمعركة عند أبي تمام والبحتري والمتنبي وأبي فراس ، وما يماثلها من الصور عند الأندلسيين أو المحدثين ، ونبين الوصف الرائع والابداع في اللفظ أو في المعنى ، ونشرح فكرة الفصاحة والبيان والبلاغة فيها كلها

لنوازن موازنة دقيقة بينها ، وننتهي إلى بيان الجمال والتوفيق والابداع في كل منها .

ويجب أن تكون أحكامنا هنا عن جمال التشبيه وروعة التصوير ووقوع ذلك مناسباً للعصر والحضارة ولا حاجة لذكر تعريفات المؤكد والبليغ والمرسل والمجمل الخ ... ونكتفي بتطبيق البرامج بأن نضع سطرين نعرف بهما ما تقوله البرامج عن أنواع التشبيه ، حتى يقضي الله بأمره ، وتتطور المناهج كما وقع منذ سنتين ويكون للبلاغة درس بليغ فصيح بيّن .

وبعد أن نبيّن التشبيهات نذكر ما للذوق والخيال والاحساس والعاطفة والتركيب والجملة من أثر في هذا الذي نعرضه على طلابنا . ولا بأس في أن نشرح لطلابنا مواضع «الكناية» عند الشعراء كقول أبي نواس :

ولمّا شربناها ودبّ دبيبُها

إلى موطن الأسرار قلت لها : قفي

وموطن الأسرار هو الدماغ ، وهذه هي « الكناية » البارعة الشعرية ، فللشاعر أن يقول موطن الأسرار بدلاً من كلمات غير شعرية كالمخ والدماغ وغيرهما ، فهما ألصق بالعلم منه بالأدب .

ويحسن أن ترافق هذه الأمثلة البلاغية صور شمسية « فوتوغرافية » كايوان كسرى ، ومعارك نابليون ، وبحيرة

طبرية التي وصفها المتنبي ، ونهر دجلة والفرات ، وبردى كلما جاءت على ألسنة الشعراء . وبذلك نحثُّ خيالهم في الوصول إلى بلاغة يخترعونها وصور يبدعون فيها .

تأليف الكتب

ونلاحظ هنا أن كتب البلاغة على الطريقة المذكورة مفقودة حتى اليوم ، فيجب أن تحوي هذه الكتب ما طلبنا إلى طلابنا أن يجمعوه في الكراريس من أمثلة حسية وصور ترافقها ، وتعريفات خفيفة نرمي فيها إلى الخيال والحسّ والعاطفة والأصباغ والألوان ، أكثر مما نرمي إلى القواعد والتعريفات . فالبلاغة في ثوبها الجديد بوابة الأدب وسبيل إلى تعلّمه وإتقانه ولا يصح الأدب كما نرى إلاّ إذا سبقته تمارين على جودة النصوص وتحليقها واتقانها وتحليلها في مواضع الرداءة والجودة . وما دمنا لا نملك هذه الكتب اليوم فسنعتمد على الكراريس التي طلبناها منذ قليل نختارها خلال السنة في دروس القراءة والاستظهار والتعبير تساعدها الدروس كلها ، وهي تساعد الدروس جميعاً .

طريقة تدريس البلاغة والنقد

قبل أن نتناول طريقة التدريس ، نحب أن نرجع ــ كما نفعل دائماً ــ إلى منهاج الوزارة . فالمنهاج قد استطاع أن يطبق إلى حدّ بعيد متطلبات التربية الحديثة مما ذكرنا بعضه ، فحذف ما كان في المناهج

الماضية من تعريفات ومصطلحات ، وأشار إلى تحريم ذلك فقال المنهاج : « يدرس الطلاب خلال دروس الأدب وفي ظل النصوص الأدبية بشكل موجز ، بعيداً عن التفصيلات الاصطلاحيـــة الموضوعات التالية : التشبيه الخ » وذلك يشير إلى اقتناع المسئولين بضرر التعريفات الجامدة ، ويدل دلالة واضحة إلى أنهم تعمقوا في فهم المشكلة التي عرضناها خلال سنوات . وقد سمّوا الدرس في المنهاج « النقد والبلاغة وموازين الشعر » فجمعوا العروض إلى النقد والبلاغة . وجعلوا في جملة المنهاج دراسة الأسلوب والجملة من الناحية الصوتية والمعنوية ، وأشاروا إلى دراســة أساليب النثر الأدبي من خطابة ورسائل ومقالات وقصص .

ولا نحب أن نورد نص المنهاج بتمامه فهو متيسّر قريب المتناول منشور ، يرجع اليه المدرس حين يريد ، ليسير عليه في تدريسه . وقد طلبنا إلى المدرس كل مرة أن يتبعه وأن يتقيّد به ، وأن يضيف إليه أو على هامشه ـ إذا استطاع ـ ما نُشير عليه عمله في الفينة بعد الفينة ، لئلا يخرج عما رسمتْ له الوزارة في منهاجها ، فنحن لا نريد في حال من الأحوال أن يبتعد عن مهمته الأساسية . ولكننا نطلب منه الحين بعد الحين أن يزيد في التسهيل وفي الايضاح وفي الشرح مما نعدّه من « وسائل الايضاح » التي نضعها بين يديه لنجاح مهمته ، فطرق التدريس وضعت لتسهيل هذه المهمة

فيما وضعت . وهنا نطلب اليه أن يتعرض إذا استطاع لشرح فكرة النقد ومعناها وأساليبها ، كما هي في عُرف الغربيين أو عُرف بعض النقاد من العرب . وننصح بقراءة ما كتب في النقد الأدبي من كتب ؛ وخاصة ما كتب الاستاذ أحمد أمين في جزأيه عن « النقد الأدبي » ، أو ما ترجم من اللغات الأجنبية .

ومهما يكن من أمر فنحن نحب أن يضع المدرس نصب عينيه هذا المنهاج الرسمي وإلى جانبه أصول « النقد » التي لم يكتب فيها حتى الآن لطلابنا ، ولم يتعرض لها مؤلفو الكتب المدرسية ، لأن النقـــد جديد لم تتمكن أصوله من مدارسنا الثانوية فاذا شرح المدرس فكرة النقد أتبعها بتحليل النص ، أو نقده ؛ وذلك ببيان وجوه الجمال أو القبح فيه .

والطريق إلى ذلك — كما رسمناه دائماً — هو أن يعرض نماذج مختلفـة على السبورة من النصوص الجميلة ، لا تتجاوز السطور المعدودة ؛ مثلاً : يتخذ كتاب البخلاء للجاحظ مرة سبيله إلى النقد ، فيختار سطوراً من وصف البخيل ، أو يتخذ كتاب « المختار » للبشري فيختار سطوراً في وصف الراديو ، أو كتاب « فيض الخاطر » لأحمد أمين فيختار صفحات في وصف صديق أو زائر .

وهذه النماذج المعروضة ، يقرؤها المدرس قراءة بليغـة ، أو يقرؤها الطلاب متذوقين ، ثم يطلب المدرس إلى تلاميذه الدلالة

على مواطن الجمال في النصّ . ثم نطلب إليهم أن يشيروا إلى ما فيه من تشبيه واستعارة أو كناية أو أجناس وطباق وازدواج ، من غير رجوع الى تعريفات جامدة واصطلاحات معقّدة .

ونعين الطلاب عن طريق الاستقراء أو عن طريق التلقين على شرح مواطن العاطفة والخيال والحسّ المرهف في هذا النص؛ كما نعينهم على فهم البلاغة ومواطنها في الجمل المعروضة ، بطريق التذوق والتحسس وإدراك الاحسان فيها بأنفسهم ، ليبلغ الاعجاب بصنعها أو صياغتها من عند أنفسهم ، فيصبح الاعجاب بها دليلا على الفهم ، ويسوق هذا الاعجاب إلى التساؤل عن قرائن النص وأشباهه ، وما يقول عنه النقاد العرب وما يطلقونه من تسمية . وهنا نصل إلى الاسم ؛ أو بتعبير آخر إلى إيجاد التعريف بأنفسهم فيكتبونه على كراريسهم كما فهموه ، ثم ننقح التعريف بعد النقاش والمجادلة ، كما نفعل في الدروس الأخرى ، وننتهي إلى تثبيته على السبورة وفي الكراريس .

ويجب أن يتلفت المدرس إلى شيئين لابد منهما في شرح النص ونقده وهما ، المعنى والمبنى . يلحّ عليهما المدرس للفصل بينهما دائماً ، وليفهم الطالب أنه أمام كلمات تغني نصّه بالجمال أو صور تضفي على نصه الجمال والجلال ، وبذلك يفهم معنى الجناس والطباق ، وتنافر الحروف ، وشذوذ بعض التراكيب . أو يدرك

التشابيه الطريفة التي اتخذت طرقاً مختلفة من البيان للوصول إلى الابداع والجمال ، فحذفت وأوجزت حيناً وأَطالت وفصّلت الأمر أحياناً .

ولا بأس في أن نورد الجمل الحسنة أو القبيحة ، فمن طريق القبح يتعلم بعض الناس الجمال . والطريق إلى الجمال وإدراكه يختلف من درس إلى درس ، وأحياناً يستطيع المدرس أن يورد بيتاً من الشعر ينقده الطلاب إذا أدركوا مواطن الجمال أو القبح فيه ، فمثلاً يقول أبو العتاهية في وصف حسناء :

كأنها من حسنها درّة أرسلها اليم إلى الساحل

والدرر لاتلقى إلى السواحل ، ولا تحملها الأمواج إلى الشطئان ، وإنما تحمل الجيف والأخشاب وما حطمته العواصف، وليست الحسناء في شيء من هذا ليبلغ الشاعر إلى وصفها على جسر من المعاني الركيكة المبتذلة .

ويستطيع المدرس أن يضرب مثلاً للمبنى الركيك قول بعض العصور المتخلفة في الشعر المتكلف ، بأن يسطر على السبورة قول بعض الشعراء :

إذا ملك لم يكن ذا هبة فدعـه فدولته ذاهبة

فهذا القول من الأساليب البهلوانية التي حذفها النظامون حين فقدوا سليقة الشعر السامي ، واستعاضوا عنها بهذه الألفاظ

التي تند عن الذوق وليس فيها شيء من الشعر ولهـذا سمي عصرها « عصر الانحطاط ».

ونستنتج من الطلاب أنفسهم أحكامهم على هذه النصوص التي نضعها على السبورة . ومنهم نستخلص القاعدة كما قلنا ، ثم نشترك معاً في كتابتها على الكراريس ، وذلك لأننا نريد أن ينشئوا القاعـدة بأساليبهم الخاصـة ، فهم يعرفون لماذا استنتجوا ولماذا كتبوا .

وأما تمارين البيت فهي هنا هامة جداً ، نعطيهم نصوصاً يبيّنون بها مواطن التوفيق أو الفشل في كل نص ؛ بدراستهم الخاصة ونقدهم الشخصي ، بعد انعام نظر وعمق تفكير وتذوق للجمال ، وذلك بأن يتبعوا في تمارينهم الطريقة التالية :

يضع الطالب العبارة وإلى جانبها موضع الجمال والجلال فيها . ثم يدلي بحكمه عنها ويستند في ذلك إلى قاعدة أخذها أوتعلمها أو يخط تحتها خطاً ليشير الى الابداع ، وخطين ليشير الى الرداءة وهكذا . وحكم الطالب في النقد هو المعوّل عليه وهو المرجع وبه ندرك أنه كسب ذوقاً ونقـداً وتعلـّم البلاغة وألوان الفصاحة وأساليب البيان ، وهذه هي الفائدة من دراسته العربية في المدرسة .

الباب العشرون

درس القصة

دور القصة وأثرها — أنواع القصة — طريقة التدريس

دور القصة وأثرها

لن نبحث هنا في أثر القصّة ودورها في الأدب العالمي[1] ، فليس هذا موضع الكلام في ذلك ، وإنما نريد أن نشير إلى أثر القصة في تكوين الكاتب والمنشىء ، ودورها في التعبير الشفوي ، وخدمتها لتقوية الانشاء وملكة الكتابة ، وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي .

ولقد بحثنا في الصفحات السابقة عن طريقة لسبك الجمل والابداع في تكوينها ، وتلفتنا من حيث التركيب والصياغة إلى كتابة مذكرات ، وتقارير ، وإنشاء رسائل إلى الأهل والأقارب ، أو رسائل إلى المسئولين في حاجات خاصة وأغراض رسمية ،

---

(١) نحيل في هذا البحث الى كتاب « فن القصص » لمحمود تيمور ، ط . القاهرة سنة ١٩٥٧ .

كما نقول اليوم ، ولكننا لم نبحث في الخيال وكسب الخيال ، واصطياد الابتكار ، وصنع الحكاية ، وبعث الاختراع في الصورة والأسلوب .

ولقد ذكرنا أن أمجاد البطولة تروى في « القصص الشعبيّ » ونقلنا عن المنهاج أنه يطلب إلينا انشاء قصص يختارها الأستاذ أو يقترحها الطلاب على الأستاذ . ونحب الآن أن نتوسع في ذلك لطلاّب المرحلة الثانوية ، فالفائده منها كبيرة جداً ، ولكننا قليلاً ما كنا نفرغ لذلك في السنين الماضية ، ولعل إهمالنا جرّ على الناشئة إهمال هذا اللّون من التعبير الشفوي والكتابي .

والحق أن طلابنا مستعدون لتلقي هذا اللون من الأدب والعمل والانشاء بحكم ولادتهم وتكوينهم ؛ لأن الطلاب يحبّون الخيال ، ويشغفون بالقصص أياً كان لونه ، ويميلون بفطرتهم إلى سماع الحكاية وما إلى الحكاية ، ويشوقهم دائماً أن يستمعوا إلى ما يجري ، وما جرى . فهم أبداً وراء قصة تستهويهم وتستبد بانتباههم . وذلك لأن القصة خبر جديد أولاً ، وهي حكاية مشوقة متماسكة لها بدء ونهاية ، وفيها وصف جميل لذيذ ممتع ، تزيد التفاصيل فيه أحياناً وتنقص . فالكبار يميلون إلى التفاصيل والدقة في الأشياء أكثر من الصّغار ؛ منذ قديم الزمان حتى اليوم .

لذلك يجب أن نستغل حبّ الاطلاع والتشوق إلى الجديد عند شبابنا في « المرحلة الثانوية » خاصة ، وأن نطلب إليهم قصّ حكاية سمعوها ، أو تلخيص حادثة رأوها ، أو إجمال شريط سينمائي شريف مفيد ، أو اختصار كتاب قرؤوه . وذلك هيّن خلال ساعة الدرس في ارتجال كامل ، أو بعض الارتجال ، بأن يكتبوا العناصر على ورقة ، يذكرون عليها تدرّج القصة ومراحلها . وهذا يدعونا إلى ذكر أنواع القصة مما يختاره المدرس في دروسه العربية ؛ وخاصة في التعبير المباشر .

أنواع القصة

يحسن بالمدرس أن يسرد في مذكرته أنواع القصص التي يمكن أن يعالجها خلال سني التدريس ، فهي أنواع لا تقف عند حصر ، ولا تحدّ بزمان ، بدأت منذ الزمان القديم ، وما نظن أنها تنتهي في زمان قريب .

١ ــ القصص البطولي

يستطيع أن يستعرض كيف كان اليونان يأخذون أولادهم بهذا الفنّ ، فيروون من قصص « هوميروس » في الالياذة وفي « الأوديسة » وكيف كان الرومان يروون لأطفالهم من قصص « الانيادة » وكيف كان الفرس يروون من « الشاهنامة » وهذا فيما نرى يحتوي على أجمل القصص البطولى .

ونستطيع أن نجد لهذا القصص البطولى مثيلاً في تراثنا القديم ، فقد عكفنا منذ زمن بعيد على هذا الخيال ، وسبكنا فيه قصصاً طويلة رائعة ، لانستطيع حصرها هنا . وانما نضرب على سبيل المثال منها « سيرة عنترة » و« سيف بن ذي يزن » و « سيرة الأميرة ذات الهمة » و « البطال » . ونستطيع أن ندخل فيها « ألف ليلة وليلة » بعد تنقيتها وتجريدها مما ألصق بها . وهذه القصص الأخيرة مهّدت إلى كثير من الروايات والأشرطة في الغرب ، وأثرت في خيال كثير من القصّاصين والروائيين ، ونحن في الشرق لانكاد نتلفت إليها أو إلى أمثالها لأنها فيما نظن من القصص التافهة ، مع أنها مكتوبة بلغةفصيحة وطريقة خيالية متينة ، تكسب الانشاء الرفيع والجمل الجيدة .

٢ — القصص التاريخي :

وهذا القصص كثير متوفر ، عكف عليه أدباؤنا ومؤرخونا وانتصروا فيه انتصاراً مذكوراً، نستطيع أن نقرأ منه وأن نضع بين أيدي طلابنا خلاصات جميلة مثيرة للخيال والتاريخ ، ونحب أن نشيد بالقصص التاريخي الذي صنعه « معروف الأرناؤوط » في كتبه : سيّد قريش ، وعمر بن الخطاب ، وفاطمة البتول ، وطارق بن زياد ، وغيرها .. ونستطيع أن نقرأ للأستاذ « محمد

فريد أبي حديد » ماصنعه في كتبه : زنوبيا ، وامرىء القيس ، وأنا الشّعب ، وأبو الفوارس وسيرة عمر مكرم ، وغيرهـا ، كما نستطيع أن نرجع إلى ماتركه « جرجي زيدان » في كثير من رواياته التاريخية [1] .

وكل هذه القصص زاد كبير للمدرس يستطيع أن يرجع اليه وأن يختار منه قصة في كل شهر ، يلخصها ، ويضع بين أيديهم خطوطها الكبرى . كما نبيّن في طريقة تدريس القصة .

٣ ــ القصص الاجتماعي :

والطالب يعيش في قلب المجتمع ، وفي الوسط الذي يصبح عليه ويمسي فيشهد عشرات القصص الاجتماعيه الواقعية أويسمعها تنطلق من أفواه الأهل والاقارب والزوار .. من جارة تزوجت وفشلت في إصلاح زوجها ، وجار خاب في تربيـة أطفاله ، وتاجر جشع انتهى به طمعه واستغلاله للناس إلى الجنون ، أو المرض أو خسارة الأصدقاء ، وصداقة الناس . وليالي الشتاء الطويلة ، أو ليالي الصيف المقمرة تلقّن عشرات القصص ، يستمع إليها تلميذنا خلال هذه المراحل من شبابه ، ويستطيع أن ينقلها

(١) يحسن بالمستزيد في هذا أن يرجع إلى « الفن القصصي » لمحمود حامد شوكت ــ والى « القصّة في الادب العربي الحديث » للدكتــور محمـد يوسف نجم ، القاهرة ١٩٥٢ ــ « والمسرحية » تأليف عمر الدسوقي ، بمصر .

إلى إخوانه مرتجلاً أو كاتباً ، فيخدم بذلك التعبير على نوعيه الشفوي والكتابي .

٤ ـــ القصص الرمزي :

عمد الكتّاب منذ القديم إلى استخدام التلميح بدلاً من التصريح ، والعبارة الرمزية بدلاً من الجملة الصريحة أو الصارخة ، وذلك إمّا خوفاً من قول الحق في زمان الاستبداد ، أو حرصاً على كرامة الذي يسمع ، أو بعداً عن إحراج فئة معيّنة . وكان هذا اللّون أول ماظهر على لسان الحيوانات عند اليونان صنعه « ايزوب » وتبعه فيه الفرس والهند ، واصطنعه العرب كذلك ومن الامثلة المتيسرة للطلاّب « كليلة ودمنة » ، وقد نقلها ابن المقفع نثراً ، وجعلها شعراً « ابن الهبّارية » . والمهمّ في هذا النوع أن يكون على عمق بعيد في هذه المرحلة ، أو على إشارة لبقة زكية ترقى بخيال الطالب وطريقة تعبيره ، وسبيل قصته وحكايته . وهو من أجمل الانواع القصصية ، يستطيع أن يعالج الانتخابات أو يصف البرلمان أو الحكم على أسلوب قصصي ، تتحدث فيه الحيوانات وتتصارع وتتغالب ، على أقوال يجعلها على لسان هذه الحيوانات .

٥ ـــ القصص الخرافي :

وهذا النوع من القصص كان يحكى لأطفالنا ، لأنه بعيد

الخيال ، ولأنه يصوّر غالباً أموراً لا يمكن أن تقع ، وأحياناً يحكي أشياء يمكن أن تحدث ولكنها لم تقع بعد . وهذه القصص في « المرحلة الثانويه » تتطوّر حين إلقائها إلى الشباب ، بأن تجعل في قالب عاميّ خرافي ، أو شكل تمنيات لرقي العلم وقيامه بالمعجزات بأسلوب قصّة . ولقد رأينا في قصص « جول فرن » ماوافق اليوم سير العلم الحديث ، مع أنه كان حين وضعه مؤلفه من الخيال الخرافي . ويستطيع الطالب أو المدرّس أن يقصّا من من أمر تقدّم العلم مايقرب مما تصنعه دور الشاشة الامريكية أحياناً ، في تخيّل الصعود إلى القمر أو بلوغ المريخ ، وخلق قصة حول مايمكن أن يجد السائح خلال رحلته في هذه الكواكب التي لم نصل إليها حتى الساعة ، ولكن ليس من البعيد الوصول إليها بعد مدة قريبة .

ويستطيع خيال المدرس أو الطالب أن يتفتق عن قصة خرافية تقع في أعوام قادمة بعيدة .أو وقعت في أعوام ماضية سحيقة ، وذلك كلّه هيّن ميسور مادام الهدف منه سعة الخيال وإكساب المفردات اللازمة لوصف هذا الخيال . فالأصل في تدريس القصة شحذ الفكر والخيال ، وايقاد الذاكرة واكسابها الغنى ، وهذا لايخرج في مجمله عن كسب المعاني والمباني ، كما قلنا في تدريس التعبير ، أي كسب الأخيلة والمفردات والصّور ،

والتراكيب ، فكيف نستفيد من تدريس القصة في التعبير ؟ وكيف ندرس القصّة نفسها خلال الدروس العربية .

طريقة التدريس

لقد أفاد القدماء من قومنا في المقاهي والمجالس بقراءة القصص الشعبي فائدة كبيرة . وقد كنّا حتى الأمس القريب نسمع القصص الشعبي في مقاهينا الشعبية القديمة ونستمتع به . فهو يذكي الخيال ، ويبعث الحماسة ، ويغني الذاكرة والحافظة بالمفردات والجمل العظيمة ؛ ولذلك نتصور فائدة القدماء منه ، فقد كانوا يتسلّون بسماعه ويستمتعون به ويتحمَّسون على فرق وأنصار في المقهى ، وينتظرون حتى مساء الغد لاكمال ما وقفوا عنده . فكان القصص في القديم مثيراً إلى حد بعيد ، ونستطيع أن نجعله مثيراً عند طلابنا كذلك ، ونفيد منه فوائد تربوية جسيمة في دروس العربية لخدمة الخيال والتعبير .

ومن هذه الفوائد استمتاع الطلاب بالقصص ، وتهذيب أرواحهم بالعبر المتلاحقة فيه ، وصقل عقولهم بالثقافة والمعلومات الواردة في ثناياه ، من ذكر الجغرافية أو أعلام التاريخ أو تعريفات الأسماء والأشياء . والقصص بعد هذا كله تربط الطالب بالمدرسة وتثير بينه وبينها ذكريات السمع والاصغاء والفائدة ، يستجمّ بها ، ويستريح عندها ، فيرى فيها فوق الذي يصادفه في مجتمعه

وبيته ، من قصص تروى ترتفع به إلى أعلى مستوى .

لذلك على مدرّس العربية أن يصطاد القصص على الأنواع الخمسة التي عرضنا لها ، وأن يختار في كراسته تلخيصاً لها ، في شكل هياكل ؛ لكلّ قصة هيكل ، يستطيع أن يتذكرها متى أراد ، ويمكنه أن يستعيدها إلى ذاكرته سريعاً ، وذلك بأن يضع الأفكار الرئيسية منها والمراحل ، وأن يضع معها بعض العبارات التى تزيّن القصة . فليست الفائدة خيالاً فقط وإنما هي مفردات كذلك .

لذلك يجب على المدرّس أن « يعدّ » القصة إعداداً كافياً تربوياً وعلمياً ، أي بصورها الخيالية ، وفائدتها للتعبير ، من غير أن يتعثر خلال الدرس أو يقف دون نقاطها الأساسية ، فذلك يؤثر في عقلية الطلاب ، وهم يحبون التسلسل في القصص . وعليه أن يضع نصب عينيه التفصيلات الضرورية لا الكلمات والأفكار التي لافائدة منها . ولا يجب أن ترتفع القصة عن المستوى كثيراً ، كما أنها لا يجب أن تنخفض عن المستوى ، فيملّها الطلاب وتضيع الفائدة المرجوة منها . وأهم شيء في ذلك أن لا تكون مشهورة معروفة ، فيقف الطلاب دون التشوّق إلى سماعها أو إكمالها ، ويخسر المدرس وقته وطلابه .

وعلى المدرس أن يتشبّع قبل طلابه بروح القصة ، في حب

ما يحب بها ، أو كره ما يكره فيها . فاذا وقف منها موقف المتفرّج الملول أو القاصّ اللاّمبالي ، وقفوا منها كذلك ، فلم تبعث خيالاً عندهم ، ولم تسق مفردات إليهم ، ولم تشوّقهم إلى كتابتها أو اختصارها واجمالها ، أو السعي لحفظها وحبّها . وتظهر علامات المبالاة بالقصة من طريقة حكاية المدرّس لها ، في شوق ولهجة ، وتأثّر ، وإيمان بما يقول ويقصّ . ويستطيع المدرس أن يجعل من قصة ثانوية قصة رفيعة بطريقة القصّ لها وعرضها . والفوز كل الفوز لطريقة الحكاية باجتذاب الانتباه والتشويق ، وقد يكون ذلك بالموازنة أو بالمبالغة كأن يقول : إنها من أروع ما سمع في موضوعها حتى ذلك الوقت ، مثلاً .

وطبيعي هنا أن يكون المدرس قصّاصاً محسناً ليحسن الأسلوب والطريقة في القصّ . ولذلك يجب أن يبلغ المدرس غايته في هذه المادة من الروح الأدبية والخيالية واللغوية ، بتأثره وتأثيره في طلابه .

والقصّة تكون على نوعين ، لخدمة التعبير الشفوي أو لخدمة التعبير الكتابي . بمعنى أنها تقصّ ليكتبها الطلاب بعد ذلك ، أو تقصّ ليحكيها الطلاب إثر انتهاء المدرس من حكايتها . وفي كليهما يخدم الانشاء والتعبير ويستطيع أن يدفع للطلاب ما يريد من صور ومفردات ، كما قلنا في الصفحات السابقة .

إنَّ مدرس العربية يستطيع أن يتخذ قصة من حياة أديب قرأ له الطلاب قطعة شعر أو نثر في درس القراءة ، وذلك بأن يطلب إليهم تلخيصها شفوياً أو كتابياً . وذلك للمران على تسلسل الأفكار في ذهن الطالب حين يقول أو حين يكتب على حد سواء . والقصّة في سردها تعين كذلك على سعة الأفكار ، وسلامة الأسلوب ، ونقاوة التعبير في المفردات والجمل : وتساعد على ايضاح الكلام ومعرفة « التركيز » أي الوقوف عند أهم عناصر القصة وخطوطها الرئيسية ، كما تساعد على الطلاقة والسرعة واللفظ الجميل ؛ ويقلده طلابه في العربية ويحتذون أسلوبه في القصّ والعرض .

ويستطيع كذلك أن يثير قصة في أذهان طلابه بأن يصوّر خطراً يقع لإنسان سار في الصحراء ، أو مشى في الجبال العالية ، أو تغلغل في الغابات ، من غير أن يقصّ التفاصيل ، وعلى الطلاب أن يتخيلوا ما يقع بعد ذلك .

وعلى المدرّس أن يطلب إليهم أحياناً تلخيص ما رأوا على الشاشة المرئية من روايات حربيّة ، أو بطوليّة ، أو مغامرات نظيفة . فهذه الطريقة مثيرة للذكريات ، باعثة على كتابة ما رأوا ووصف ما شهدوا . وهي تعلّمهم بعد ذلك وصف ما يعرض لهم في الحياة من مشاهد ومغامرات شخصية ، ويسوقهم إلى تسجيل ذكرياتهم ،

وتسطير مذكراتهم ، ووصف رحلاتهم . وكله هام في نفع التعبير ، من حيث بعث الخيال والتمرن على الكتابه كما رأينا .

ولقد ذكرنا في درس التعبير الشفوي ونحن نشير إلى تدريس القصة أن للطلاّب الحق في نقد القصّاص ، وتصحيح ما يقول من غير مقاطعة له حين يتكلّم ، بل يسجّلون على كراريسهم النقد . ويسألهم المدرس عن ذلك واحداً بعد واحد ، وبذلك يشتركون جميعاً في القصّة مرتجلة ، أو يكتبون معاً في القصة المكتوبة ، وذلك في نفع التعبير الشفوي أو الكتابي جميعاً .

وتحدثنا كذلك عن المناظرة ، وعن التمثيل ، في اقتضاب — عند تدريس التعبير في المدارس الاعدادية — ونحب أن نقول هنا إن التمثيل قصة مسرحية ، يمكن أن تدور على لسان أكثر من اثنين ، في الصفوف الثانوية . ويحسن أن يهيىء الطلاب في البيت كتابة مسرحية بعد أن ندلّهم على واحدة قرؤوها في كتاب القراءة لتوفيق الحكيم مثلاً أو غيره ؛ ليقلّدوا طريقة الحوار فيها ؛ وذلك بأن يحذفوا ترديد « قال، وأجاب » وغيرهما من عبارات تستعمل في القصة ، ولا ترد في المسرحية .

وعلى المدرس أن يعدّ لهذا كله إعداداً تاماً ، وأن يسجّل الملاحظات سلفاً ، وأن يدوّن الأمور في تفصيل مسهب ، وأن يذكر في كراسته قبل دخول الدرس العناصر التي يريد أن تقوم

عليها القصة خلال الدرس ، كما يسجّل العبارات التي يجب أن يلفت نظرهم إليها ، وأن يطلب اليهم تدوينها في كراريسهم . فالمهمّ في درس القصة ، أن يسجّل كل تلميذ في كراسته « هيكلاً » أو سطوراً تمثل عناصر القصة وتسلسلها ، يضعه بالصفحة اليمنى ، كما يسجّل في هذه الكراسة بالصفحة اليسرى « الجمل المختارة » من تضاعيف القصة ، فيكسب بذلك الخيـال البعيد والأسلوب الجميل . وهذه فائدة دزوس التعبير على مختلف ألوانها من قصة ، ومسرحية ، ومناظرة ، وخطابة ، أو من يوميات ومذكرات وتراجم .

ولن ينسى المدرس في « القصة » أن يسير على هدي دروس التعبير باستعمال المراحل المعلومة ، في كل نوع من أنواع الانشاء والكتابة . وهـذه المراحل هي المـدخل إلى الموضوع ، وصلب الموضوع ، وخاتمة الموضوع . وأما في القصة فيستطيع أن يحذف واحدة من هذه المراحل على أن تكون هنـاك عقدة للقصـّة ، يشرحها المدرس ويعلـّمها في الدرس ، ولا حاجة لاتباع الشروط الزمنية في كل قصة ، فربما اتبع المدرس طريقة جديدة وسار على الأسلوب الحديث في هـذا كله . ونحن لا ندخل في صميم القصـّة ، وانما في طريقة عرضها وتدريسها ، ولهذا أنشأنا هذه الصفحات .

الباب الحادي والعشرون

درس الخطابة

فائدة الخطابة — عناصر الخطابة وأجزاؤها — طريقة تدريسها

طريقة تدريسها

ذكر المنهاج الرسميّ أن التعبير اللغويّ على نوعين : أولهما الغرض منه : اتصال الناس بالناس لقضاء حاجات المجتمع ، وهو « القسم الوظيفي » الذي يشتمل على المحادثة ، « وحكاية القصص والنوادر والأخبار ، والقاء الكلمات والخطب ، واعطاء التعليمات والارشادات ، وكتابة التقريرات والمذكرات والملخصات والنشرات والاعلانات والدعوات وتحرير الرسائل » . وثانيهما : الغرض منه التعبير عن المشاعر والأفكار ، ويطلق على هذا النوع « التعبير الانشائي أو الابداعي » .

ولقد بحثنا في فصل سابق عما يلمّ بالتعبير الانشائي والابداعي ، وعرضنا لموضوعاته ، ثم خصصنا « القصّة والمسرحيّة » بدرس مستقلّ ، لنلفت الانظار إلى أثر القصة في نجاح التعبير ، وتكوين

الخيال ، وكسب الابداع عند طلابنا ، ولأن القصَّة عامل من عوامل الانشاء وجزء هام من درس التعبير الشفوي والكتابي .

ونحب الآن أن نعرض لدرس « الخطابة » فهو كذلك عامل من عوامل النَّجاح في التعبير على قسميه الكتابيّ والشفويّ . ولا بد من تخصيص فصل مستقل للعناية به في دروس المرحلة الاعدادية والثانوية .

ولن نبحث في « الخطابة » هنا كفنّ بلاغي له قواعده وأصوله ، ولن نعرض كذلك للخطباء الذين تقلبوا قبل الاسلام وبعده على منابر الكلام ، لأغراض سياسية أو حربية أو اجتماعية ، أو غيرها من أسباب وحوافز ، فذلك أجدر بكتب الأدب وتاريخه . ولكننا نحب أن نبين الحوافز الجديدة والأسباب المعاصرة التي تدعو إلى هذا اللون من القول ، لنبرهن على حاجة طلابنا إلى صعود المنابر ؛ فقد آلينا على أنفسنا ألاّ نفرض درساً ، أو نقرر أمراً إلاّ إذا ظهر لطلابنا وجه الحاجة إليه ، واقتنعوا بضرورة تعلمّه ، فهم يقبلون عليه بعد ذلك مندفعين من صميم نفوسهم وقلوبهم .

لقد تبدّلت الغاية من الخطابة بتبدل العصور ، فقد كانت أول الأمر — كما كانت كل فنون القول — مرتجلة تماماً ، يعدّ الخطيب في نفسه ما يقوله على المنبر ، ويحشد له الآراء والأفكار ،

فينفعل بالموضوع ثم يقول . والخطـابة كالخِطاب في اللـغة ، وهي — كما قال أرسطو —[١] « القدرة على النظر في كل ما يوصل إلى الاقناع في أية مسألة من المسائل . وتلك خاصّة لا توجد في أيّ فن من الفنون الأخرى ، لأن غاية كلّ فن التعليم والالزام بكلّ ما يتعلق بموضوعه » .

وما تزال فكرة الخطابة قائمة منذ عهد اليونان إلى يومنا هذا ، وما يزال الاقناع سبباً من أسباب الخطابة . والاقناع يتخذ الشكل الذي تدعو اليه ضرورة الخطابة ، فاقناع الجماهير من الشعب ، غير إقناع الزملاء في الصف ، وهذان يختلفان عن الاقناع بصحة نظرية أدبية أو تاريخية أو علمية . ولذلك يختلف أسلوب الخطابة في كلّ غرض من الأغراض ، لأنه يطول أو يقصر وفاق الحاجة .

والأغراض التي يحتاج اليها الطلاب في المدرسة تختلف عن الأغراض التي يواجهونها حين يتخرجون من المدرسة . ولكن يجب أن يتمرنوا على أغراض الدرس الصغرى ليستطيعوا مواجهة الأغراض الكبرى ، وذلك منذ بدء المرحلة الاعدادية .

---

(١) انظر « كتاب الخطابة لأرسطاليس » ترجمة الدكتور ابراهيم سلامة ، القاهرة ١٩٥٣ ، ص ٨٤ واقرأ كتـاب « علم الأدب ، مقالات لمشاهير العرب » ، جمع الأب لويس شيخو ، بيروت ١٨٨٧ ، وكذلك « علم الخطابة » للأبوين شيخو واده ، بيروت ١٨٩٠ .

وخير للمدرس أن يبتدىء في الخطابة بموضوعات تتصل بحياة الطلاب قبل كل شيء فتكون على شكل « مناظرة أدبية » في موضوعات أدبية ، واجتماعية ، مدرسية وغير مدرسية . ولا بأس في أن يثير المدرس موضوعات جديدة لا تخطر على بال الطلاب فتصبح بعد ذلك من الموضوعات القريبة إلى نفوسهم المحبّبة إلى قلوبهم .

ومهما اختلفت الأغراض الخطابية ، فالمدرس يستطيع أن يجعلها في خدمة التعبير الكتابي والشفوي ، وذلك بأن يشركهم في الاحساس جميعاً بالموضوع ، ويحثهم على المناقشة فيه والحجاج ، على أن يرعى الارتجال المنظم ، كما سنشرحه بعد قليل .

عناصر الخطابة وأجزاؤها

تسير الخطابة في أنواعها المختلفة ، على طريقة التعبير الكتابي والشفوي ، وهذه الطريقة تشمل مراحل الموضوع : من مقدّمة ، وصلب للموضوع ، وخاتمة له . ولقد عرفنا أهمية هذه المراحل في درس التعبير ، وعرفنا أهمية العناصر الذي تحشد لمعالجة أيّ موضوع . وموضوع الخطابة يحتاج إلى اقناع وانتصار أكثر من أي شيء آخر يعرض له الطلاب ، لذلك يجب أن تكون البراعة في أقسامه ، فلا تخرج الخطبة بتراء أو ناقصة ، أو مشبعة بالفوضى ، أو غير مختومة بما يجب أن تختم .

فكلّ كلام يقوله القائلون يقصدون من ورائه أمراً معيّناً .

وهذا الأمر إما للمتعة الجمالية فيكون في جملة القصيد الشعري الذي يقوله صاحبه في غزل ، أو وصف بديع ، أو غيرهما . وإما للحماسة والاغراء ، أو للذمّ والمدح ، لحاجة من حاجات الانسانية في العطف على فقير بائس ، أو متهم بريء ، أو زوجة مظلومة ، مما يدخل في المستقبل تحت أبواب المحاماة ، أو النيابة في البرلمان ، أو السياسة الدولية في منابر هيأة الأمم أو خطب الحرب .

وهذه الأغراض كثيرة ، ولكنها في كل خطبة تحتوي على عنصر بارز يظهر في الأسلوب والجمل وطريقة القول ، وهذا العنصر يسيطر على الخطابة منذ البدء حتى الختام . وعناصر الخطبة ثلاثة .

١ ـ المقدّمة أو مطلع الخطابة ، يجب أن تكون أبرع ما في الخطابة ، فبراعة الاستهلال في الشعر والنثر قد لا تصرف القارىء المتمهّل في كتاب أو صحيفة ، ولكنها تصرف السامعين الذين ينتظرون الخطيب في ظروف معينة لا تشبه التأنّي والتمهّل . فربما كان الخطباء كثيرين ، وربما ردّد الخطيب ماقاله غيره ، وربما ارتفع إلى موضوع فوق مستوى عامة السامعين ، فلن يرضي إلاّ القلّة منهم ولا يمضي معه إلاّ عدد يسير . وربما انخفض دون مستوى السامعين ، فاستخف به أكثرهم وانصرفوا عنه إلى حديث وتشويش وهرج .

فالبدء بالخطابة عنوان على الخطبة كلها ، ومدخل إلى الموضوع وهو هام بالنسبة للسامعين ، فان انتصروا أصغوا اليه وإن فشل انصرفوا عنه ، ولو قال بعد المقدمة شيئاً يهمّ السمع والذهن والعقل . فلا بد في البدء من براعة الاستهلال ، والقدرة على اصطياد السامعين واجتذابهم إليه دون غيره ، فيبعدهم عن أفكارهم الشخصية وحاجاتهم اليومية . لأن هذا نافع في نصرة الأفكار والآراء أو الجمل التي يدلي بها بعد قليل . ويكون هذا الانتصار في الأسلوب والمعنى . أما الأسلوب ففي اختيار الجمل التي يفتتح بها[١] ، والصوّر التي يبدأ بعرضها .

٢ ـ **الموضوع** : وبعد المقدمة ، يجب أن يهتم خطيبنا بصلب الموضوع أو جوهره فيحشد له آراء جديدة وصوراً هامة تجتلب السمع والاصغاء . ويجب أن يحوي «لبّ الموضوع» على خلاصة ما يريد أن يقول في تفنيد وترتيب وجمال عرض . من غير تطويل أو إسهاب في غير محلّه . فاذا كان يحتاج الى الاقناع ، أو الالحاح على عنصر من عناصر الموضوع يخاف على سامعيه أن يفوتهم إدراكه ، أو فهمه على حقيقته أو جلائه ، استطاع أن يطيل حيث يرى الاطالة من غير أن يزيد أو يبالغ في الأمر فيدفع إلى الملل والانصراف عنه .

(١) أساليب القول تدرس في « الأدب وتاريخه » ونماذج الخطب تحلّل في درس النصوص الأدبية .

والتشويق في عرض الموضوع كالتشويق في مطلعه ومدخله ، فلا بد من أن يمسك الخطيب بسامعيه ، وأن يربط ما بينه وبينهم بالاغراء على السماع عند كل مقطع أو جملة . فاذا أفلتوا منه لم يعد له سبيل إلى اجتذابهم إلاّ بجديد يحمل في طياته صوراً بارعة وجملاً جذابة ، أو أفكاراً يحبها السامعون أو أسماء يريدون ترديدها ، وخاصة في الخطب الشعبية الجماهيرية .

ويجب أن يكون الخطيب شديد الانتباه ، سريع البديهة ، ينظر إلى العيون التي تراه ، فاذا تحولت عنه سارع إلى ما يجلب انتباهها من جديد ، وإذا تثاءب بعض الحضور أو نظر إلى ساعته ، انقلب الخطيب عن الفكرة المملة ، او قصّر من طول الخطبة .وهو أحسن من يحكم على قوله بالرواج أو الفشل ، شأنه في ذلك شأن المدّرس الواعي اليقظ المتنبّه ، الذي يدير الدرس على طلابه مستفيداً من انتباههم ونظراتهم ، فاذا انصرفوا عنه أو كادوا ، غيّر أسلوبه فارتفع أو انخفض عن المستوى ، واتّهم نفسه قبل أن يتهم الطلاب .

٣ ـ **الخاتمة** : وفي الخاتمة يضع الخطيب خلاصة ما يريد أن يقول في نقاط واضحة ، وسطور مشرقة كذلك . فالخاتمة هي التي تبقى غالباً في ذهن السامعين ، وقديماً كانوا يحمدون للخطباء

طريقتهم في إقفال الموضوع والتمهيد لانهائه، من غير بتر أو قطع أو حذف، أو سكوت مفاجيء، والأمور بخواتيمها. وقد قال بوالو: «من لايعرف كيف ينتهي خير له أن لايبتدىء فان للكلام وقتاً وللسكوت وقتاً». فاذا أحسن الخطيب الخاتمة فقد محا ذنبه إن كان قد أساء في المطلع أو في عرض الموضوع؛ فهو يستطيع أن يترك أثراً حميداً في نفوس سامعيه بجمل حسنة جيدة الخيال والتركيب.

وهذا يسوقنا إلى الكلام في السبك والصياغة، فالخطابة كسائر أنواع التعبير الباقية، يجب أن تلائم ألفاظها معانيها ملاءمة تامة. فالجمل القصيرة خاصة غالباً بالخُطب، لأنها تسمع ولاتقرأ وليس السامع كالقارىء، فالسامع لايستطيع أن يتابع الجمل الطويلة الفضفاضة. والجمل القصيرة يجب أن تكون غالباً ذات مقاطع مؤثرة وكلمات مختارة، تحلو للسمع بموسيقاها، وأن تتصف بالحزن أو الفرح، والحماسة والاثارة، أو النكتة والفكاهة، وفاق الموضوع والجمهور والهدف.

فالخطيب كالمدرس يعتمد على علم النفس في دراسة سامعيه، وهو يجب أن يطيل التحديق في سامعيه، وأن يتخذ من عيونهم ووجوههم مرآة لما يقول في الاقتناع والايمان أو الفرح أو الاهتزاز لما يقوله. فيغيّر نتيجة ذلك طريقة الالقاء والاداء

والوقوف أو الحركة كما يبدو له في سرعة ومن غير تكلّف ، لينجو من الفشل كلما لاح له شبح الفشل والخيبة .

إن الخطيب في امتحان دائم لنفسه وكلامه ، وجمهوره هو الذي يمتحنه قبل أن يمتحن نفسه . فهو يختلف عن الكاتب أو القصاص لأنه يرى سريعاً بأم عينيه الفشل أو النجاح ، بل يرى أشائر التوفيق عند الانفعال بما يلقيه على سامعيه . فقد يكون مرتفعاً عن المستوى يناجي العقل أو الفلسفة فيصاب جمهوره بالبعد عنه والذهول أو الضياع ، وعليه أن يسترجع الجمهور بالأسلوب أو بالتفكير ، في صياغة الجمل أو في عرض الأفكار .

إن الخطابة درس يُتَعلّم بالمران وكثرة الثقافة ، فهو مثل أكثر الفنون الأدبية ، يعتمد على كثرة ما يحفظ الخطيب من جمل ، وما يختزن من صور ، فهو كالشاعر يحفظ كثيراً ليروي كثيراً ، ثم ينتقل من الرواية إلى التقليد ، ومن التقليد إلى الانطلاق ، ومن الانطلاق إلى الابداع . ولو قرأنا تجارب الشعراء[1] لرجعنا بمثل هذه الآراء في الشعر ، كما نرجع في قراءة تجارب الخطباء القدماء والمحدثين إلى القواعد التي انتهوا إليها من

(١) أحدث ما كتب في تجارب الشعراء والأدباء ، وأصدق ما ننصح به لطلاب الأدب كتاب « أنا والشعر » وكتاب « أنا والنثر » وكلاهما للأستاذ الشاعر شفيق جبري ، طبع القاهرة .

القراءة الكثيرة ، والحفظ الكثير ، ثم القيام بالتقليد والتمرّن حتى يصل الشاعر إلى الشعر والناثر إلى الكتابة الرائعة ، والخطيب إلى إجادة الخطبة .

وخطب العرب كثيرة متواترة تملأ كتب الأدب والبيان تستطيع أن تكون لطلابنا مرشداً وهادياً في إتقان الخطابة . والطلاب يستطيعون أن يرجعوا إلى هذه الخطب القديمة الجاهلية ، والاسلامية في العصور المختلفة ، فانهم واجدون عند الجاحظ فنون الخطابة وأحوال الخطباء ، وخاصة في كتابه « البيان والتبيين » ، وإنهم واجدون كذلك في كتب الأدب الأخرى نصوص الخطباء وأقوالهم في مختلف الظروف والأحوال ، خلال الحرب أو السلم ، في السياسة أو الاجتماع أو الدين ، وفي الفتوح ، أو في غيرها من ألوان الخطابة .

فكيف يفيد منها المدرس في درس الخطابة وكيف يستغلّ هذه النصوص الخطابيّة في تدريسه ؟

طريقة التدريس

يحسن بالمدرّس أن يبيّن لطلاّبه قبل كل شيء ما للخطابة من أثر في حياتنا الجديدة وما كان لها في تاريخنا القديم . فهو يستطيع أن يروي كيف كان الخلفاء يخطبون بأنفسهم ، وكيف كان القوّاد يعتلون

المنابر ، وكيف كان علماء الدّين وفصحاء الأدب يثيرون حماسة الشعب لقتال المستعمرين والغزاة ، ويستطيع أن يضرب مثلاً لهذا كله في خطب يقرأ منها على طلاّبه في دروس التعبير أو يختار مقاطع منها ، ويقرأ بعضها الآخر في دروس الاستظهار والنصوص والقراءة أو الاملاء .

على المدرّس أن يحوي في « كراسة العربية » صفحات لهذه الخطابة مختارة،من خطب النبيّ ـ صلى الله عليه وسلم ـ وهو فصيح الفصحاء وخطيب الخطباء ، وقد كان لخطبه دور عظيم في نهضة العرب ، وجمع شملهم ووحدة كلمتهم ، وقيادة جيشهم إلى النصر . ثم يختار لهم من خطب الخلفاء الراشدين فالأمويّين فالعبّاسيين . وله أن يختار من خطب « ابن نباتة الفارقي » في حث المسلمين ضدّ الروم حين أقدم هؤلاء على غزو بلادنا خلال القرن الرابع الهجري .

وللمدرّس أن يختار من خطب الغزو والجهاد ، ومن خطب الفتوح لفترة الحروب الصليبية ، وقد وقفت بلادنا ضدّ أوربة حين غزتنا بجيوشها مجتمعة تحت ستار ديني ، والدين منها براء . وهذه الخطب على فائدتها للتعبير تصوّر الحال التي مرّت بها بلادنا في غزو الاستعمار والاستعداد له ، وتصوّر موقفنا ضدّ القوم الذين احتلّوا رقعة من أرضنا فاستلبوا أكرم مكان ،

وشرّدوا شعبنا منه ؛ فالخطب القديمة تشبه الخطب الجديدة ؛ والمكان واحد والهدف موحد مهما اختلفت الأزمان .

وللمدرس أن يبسط الناحية الهامة في الدفاع عن حدودنا وبلادنا ، وموقف الخطيب من هذا الدفاع ، وأثره في خطبه . فذلك غرض من أغراض اللّغة العربية ، وخاصة في التعبير الشفوي والانشاء الكتابي لأنهما يعدّان الكاتب والقائد والأديب.

وللمدرس كذلك أن يبسط « خطب الجمعة » قبل الصلاة ، وأثرها في جمع كلمة العرب والمسلمين ، ودور الخطيب في التنبيه على الأخلاق والعادات ، والقومية والوطنية ، والعمل لمستقبل عزيز كريم يُعيد لأمتنا حضارتها الرفيعة ، ويرد إلى شعبنا رفعته بين أمم الأرض ، كما كان خلال القرون الزاهية ، وإبّان العصور الذهبية .

وبعد أن يبسط المدرس دور الخطابة وحاجة الشعب إلى خطيب ناصح مخلص مفوّه ، يؤمن الطالب بشرف هذا الموقف الذي وقف فيه قبله النبيّ ـ صلى الله عليه وسلم ـ نفسه ، وخلفاء المسلمين بعده ، والمجاهدون والصّابرون ، والأئمة والقادة ، فهو موقف لايشبه الفنون الأدبية الأخرى ، لأنه دخل فيه قادة الشعب ، وساسة الأمة وأئمة الدين ؛ بل كل مثقف يجد في نفسه الحاجة إلي التنبيه وبث الوعي وحمل الرسالة المقدسة للجهاد .

والخطابة ليست هامة عند العرب والمسلمين فحسب وإنما هي هامة كذلك في شعوب الأرض القديمة والحديثة ، فقد أجاد فيها اليونان ، وتفوّق فيها الرومان ، وبرّز فيها الغربيّون المعاصرون والقدماء . وفنها الخالد لا يتغيّر في الدفاع عن الحقّ أو في النضال وراء المبدأ والعقيدة ، أو في الاقناع لغاية معيّنة .

ويستطيع المدرس أن يضرب مثلاً عن الغربيّين في الكتب الأدبية ، فيقرأ عليهم من روايات الكاتب الكبير « شكسبير » في مقتل « قيصر » حين دافع عنه « أنطونيوس[1] » في خطبته المشهورة التي سماها المنفلوطي « سحر البيان » بعد أن لخصها بقلمه وجلاها ببيانه . وقراءتها على الطلاّب تضرب مثلاً لفائدة الخطابة ، وتدفع أبناءنا إلى العناية بها ، والعكوف عليها .

وبعد أن يهتمّ الطلاب بدرس الخطابة ، ويدركون فائدتها في الحياة وأثرها في إجادة الانشاء والتعبير ، يحاول المدرس أن يصرفهم إليها على طريقتين في الارتجال ، أو الكتابة ، بمعنى أنه يضعها في التعبير الشفوي أو لخدمة الانشاء الكتابي .

وفي التعبير الشفويّ ـ وأحسن عناصره ومقوماته في صياغة الجمل وبعث الخيال درس الخطابة ـ يضع المدرس أمام طلابه خطبة لقائد أو أديب أو محام ، بأن يقرأها قراءة معبّرة ، على

(١) هي رواية شكسبير « يوليوس قيصر » ـ اقرأ النظرات ١٢٣/٢

أن تكون قليلة ، في عبارات قصيرة ، وجمل موسيقية . وبعد القراءة يرسل إعجابه بجملها الرصّينة ، ولنضرب مثلاً لذلك « خطبة طارق بن زياد » ؛ فانه يحلّل مقاطع منها في سرعة بعد قراءتها ، ثم يطلب إلى تلاميذه بأن يقف واحد بعد واحد ، لارتجال شيء مما بقي في أذهانهم وذاكرتهم من خطبة طارق ، معنىً أو مبنىً .

والمهمّ في هذا التمرين هو اندفاع الطلاب بعبارات قريبة جيّدة يرسلونها كالسيل من غير تلكؤ أو تمهّل أو تعثّر ، والمدرس لا ينظر فيما يقولون إلى صحّة الجملة أو الخطأ النحويّ أو الاستعمال الخاطىء ، وإنما يجب أن ينبه إلى أنه يغمض العين مؤقتاً خلال الساعات الأولى للخطابة عن هذا كله ، كما يفعل مدرس العروض والشعر ، فيما رأينا خلال الصفحات الماضية ، فالهدف هو التمرين على القول من غير توقّف أو تمهل أو تلجلج .

ويجب أن يتلفّت المدرس إلى العيوب التي تعترض الخطيب الناشيء في اصطناع السعال ، أو تصنّع التلعثم أو مطّ اللسان ، أو الاكثار من الاشارات ؛ فينبّه إلى البعد عنها ، ويحثهم على الارتجال تقليداً للخطب السابقة ، أو على الاتيان بجمل متينة من غير نظر أول الأمر إلى الانسجام بينها ، فعليه أن يقبل بالهذيان عند طلابه حتى ينتهوا إلى الخطبة الصحيحة السليمة الجيدة ،

ثم يصبحون بعد ذلك خطباء ، إذا أرادوا .

وخير معين للطلاّب على إتقان الخطابة اندفاع مدرسهم في الخطابة ، فهو دليل طلابه الى القول . وهو مثلهم الأعلى قبل كل مثل وحفظه لخطب الفصحاء والقاؤه لهذه الخطب في الدرس أحسن طريقة لغرس الخطابة في نفوسهم جميعاً ، وعنايته بترديد الخطب البليغة والوقوف عند جملها ، وإلقائها وادائها على أحسن وجه هو الذي يشجع الطلاب على خوض هذا الغمار ، وتحبيب هذا اللون من القول . فالحاجة إليه كما قلنا ماسّة في كل ميدان من ميادين الحياة الاجتماعية ، والسياسية ، والاخلاقية ، والمدرسية ، والمهنية فقد يضطر الطالب فيما بعد إلى تحية وفد قادم ، وقد يدخل معركة الانتخابات ، وغمار السياسية ، وقد يكون محامياً ، وقد يصبح مدّرساً ، وإماماً ، ومرشداً ، وهادياً ، وقد يكون زعيما اجتماعياً في حيّه يرعى المصالح الخيرية ، وكل ذلك منتظر مقدّر في حياة أيّ شاب .

وهذا يدعو المدرس إلى تنويع أساليب الخطابة في الدرس ، فلن تكون أبداً حربية ولن تكون في الحماسة والقوة ، وإنما قد تكون في النّصائح والاخلاق ، وقد تكون على شكل مناظرة ، أو مفاخرة بين صف وصف ، وقد تكون لبعث الهمة على التبرعات ، وإثارة الكرم والحمية للضعفاء والفقراء ، كما قلنا .

ولذلك يختار المدرّس لطلابه نماذج يقرؤونها من هذه الأنواع التي يريد أن يمرّنهم عليها ، أو يدلـّهم على ما في كتابهم ؛ وما في الكتب المدرسية المختلفة من تاريخ وديانة وأخلاق واجتماع ، مما يشبه الذي يريد لهم من خطابة .

وبعد أن يدلهم على النص يشير إلى الحسن فيه والجمال ،ويضع على السبورة بعض عبارات من هذه الخطبة يختارها ، ويستطيع الطلاب ترديدها في خطبهم ، فهم يبدؤون بالتقليد والمحاكاة كما بينا ، ومن هذه العبارات تتكون نواة الخطابة في كراريسهم ، يحفظون منها قوالب للترديد ، ثم يشتقون منها ، ويستخرجون ما يريدون في خطبهم المرتجلة أو المكتوبة .

والمدّرس حين يعمد إلى الذي ذكرناه يخدم الانشاء الشفويّ ويستطيع أن يتبع الطريقة نفسها في خدمة التعبير الكتابي ، بأن يضع بعض عناصر الخطبة بعد التشويق إليها ، وبعث الحماسة لكتابتها ، ثم يضع الجمل اللازمة لذلك مما يختاره . ويكتب الطلاب في درس التعبير عناصر الخطبة كاملة ، فان شاؤوا كتبوها كلها وإن شاؤوا كتبوا بعض عبارات أساسية منها ، ثم نهضوا لالقاء الخطبة بين زملائهم ، ويبدأ النقد الجماعي بعد خطيب أو خطيبين منهم . فلا يقاطع ولا يصلح له إلاّ بعد الختام .

وأحسن شيء في تدريس الخطابـــة أن يمزج بين التحضير

الكتابي والاعداد الشفوي ، بأن ينظر إلى الكراسة أول الأمر ثم ينطلق منها قليلاً قليلاً ، ويعود إليها كلما أحس بنقص في المدد الذهني لاكمال العناصر التالية ،وهذا أحسن تمرين للطلاب على اللفظ الجيد ، والنبرة المؤثرة ، والعبارة الموجزة المتينة . وسماع الطلاب للخطب المختلفة يزيد في ثروتهم العقليةوالانشائية ، ويثير فيهم روح التنافس للكلام على أنواعه ، ويعينهم على ترتيب أفكارهم والشجاعة في إبدائها .

وهنا يضع المدرس علاماته للانشاء الشفوي أو التعبير الكتابي جميعاً ، وذلك لأن هذا النوع يكشف عن جوهر الطالب و يظهره على حقيقته . وعلاماته لاتقف عند تقدير الخطأ في العبارة ، أو فى القواعد أو في اختيار الجمل فحسب ، بل تكون لوضعه في الخطابة من حيث الوقوف الجيد ، والاشارات العادية من غير حركة عصبية ، أو ترديد لجمل وعبارات مكررة لايجب أن يرددها فالخطابة ينظر فيها إلى موقف القائل كما ينظر في الكتابة إلى جلسة الكاتب ، وينظر فيها إلى تحديد زمن القول .

والالقاء عنصر هام في الخطابة ، أشار اليـــه القدماء من الخطباء ، فألح « ديموستين » على الالقاء أو الاداء إلحاحاً جعله كل شيء في الخطابة ؛ فالتلفظ ، والصوت ، والوقفة من أركان فنّ القول في درس الخطابة والاستظهار .

وفي تدريس الخطابة نحب أن ننبّه المدرسين في « التعبير » إلى أن أحسن دروس الخطابة هي التي يطلب المدرس فيها إعداد الخطبة في البيت ، أو قراءة كتاب في الفتوح والغزوات ، يختصر الطالب إحدى خطبه. والاعداد لهذا الدرس هامّ عند الطلاب ومدرسهم ، فلا يحسن أن يعتمد فيه على الارتجال في التحضير ، لئلا يتوهّم الطلاب بعد ذلك أن الكلام هيّن وأنه رخيص ، وأن الخطب لا تحوج إلى إعداد . وقد يكون الاعداد عند الطلاب بترديد خطبة يعدّونها في بيوتهم بين أربعة جدران وباب مقفل . فلقد كان بعض خطباء اليونان يقف أمام أمواج البحر ، ويرفع صوته فوق أصوات الموج . وكان غيره يحكم الرتاج ويبدأ بالتمرن على الخطابة ؛ وذلك كما نصحنا أن يفعل الطالب في تعلم الالقاء والأداء لدروس الاستظهار والنصوص الأدبية .

ومواقف الخطابة مختلفة كما قلنا ، فبعضها يفيد في المناظرات بين الطلاب ، وبعضها في أدوار مسرحية يمثّلونها ، وبعضها في المحاورات والمساجلات بين أنصار رأي ومخالفي هذا الرأي . فالخطابة كما رأينا سبيل إلى الاقناع والحجة والمناقشة ، يستخدمها المدرس في التعبير كما يريد ، وكما يستطيع ، في النشاط المدرسي ، وفي اللغة العربية بصورة خاصة .

ولا بد من التنبيه كذلك إلى أن أسلوب الخطابة يختلف أتم

الاختلاف عن أساليب الانشاء والتعبير الباقية ، فهو يختلف عن المقالة والرسالة ، وما يصلح للخطابة لا يصلح لغيرها. فيجب أن ننبّه طلابنا إلى هذا الأمر الخطير . لأن الكلام الذي نعدّه للمقالة في صحيفة أو مجلة لا يصلح أن يكون موضعاً للخطابة ، بل يجب أن يختلف أسلوب المقالة عن غيرها من أنواع التعبير . فالخطابة تستعين بالصوت ، والاشارة ، والتأثير المباشر الذي قد يذهب بانصراف الخطيب عن المنبر ، وتبقى الخلاصة التي يريد الخطيب أن يوجّه إليها سامعيه ، أو الهدف الذي يريد أن يلفت أنظارهم إليه .

إن الخطابة آلتها المنبر ، وموضعها هذا الأثير بين الخطيب وسامعيه ، وملامح الوجه عند الخطيب ، ولهجته ، وإلقاؤه ليس لها أثر إلاّ في الخطابة ، فاذا سحبناها على الكتابة والمقالة فشلنا كل الفشل في التقدير والتفكير . ولذلك يجب أن تكون الخطبة ذات صفة خاصة ، تشرب من الخصائص التي ذكرناها في صدر هذا الباب . وأغزر الينابيع التي يستقي منها الخطيب هي القراءة المتتبعة الواسعة الواعية والثقافة العميقة المتينة ، وذلك يكون حين ينصرف الطالب والدارس إلى التعلّم في إيمان وشغف وحبّ وعمق ، وأن يعينه المدرس على ذلك باختيار طريقة من الطرق التعليمية التي بسطناها ، أو باختراع طريقة يبتكرها لنفسه ، لم نتلفت إليها ، وفوق كل ذي علم عليم .

والخلاصة إن درس الخطابة تفيد القائل، والكاتب، والقارىء فهي تخدم الدروس العربية كلها، وتستفيد من الدروس العربية كلها. والعربية لا تتفرع إلى فروع متباعدة، وإنما هي أصل لا يمكن تقسيمه، وكلّ لا يمكن تجزئته. ولكننا أطعنا المنهاج والحال القائمة، فجعلنا تدريس فروع العربية على أبواب، وطرقنا في كل باب منها تدريس فرع من الفروع، ولكن هذه الفروع تنصبّ كلها في النهر العظيم وهو تدريس اللّغة العربية، فهي الأصل، وهي الهدف، ومن أجلها أنشأنا هذه الصفحات.

مصادر عامة

يمكن الرجوع اليها للتوسع والتفصيل

١ – تاريخ التربية (التربية قبل الاسلام) – تأليف أحمد فهمي القطان – مصر ١٩٢٣

٢ – تاريخ التربية – تأليف عبدالله مشنوق – بيروت ١٩٢٦

٣ – التربية في الاسلام (أو التعليم في رأي القابسى) – تأليف أحمد فؤاد الأهواني – مصر ١٩٥٢

٤ – غنية المؤدبين – تأليف عبد العزيز جاويش – مصر ١٩١٠

٥ – التعليم والارشاد – تأليف بدر الدين النعساني – مصر ١٩٠٦

٦ – في التربية والتعليم – تأليف أحمد فهمي العمروسي – مصر ١٩٣٣

٧ – دروس في التربية – (تأليف غبريل كمبايرة) ترجمة محمد عزة دروزة – بغداد ١٩٢٩

٨ – التربية لأجل حضارة متبدلة – (تأليف كيلباتريك) ترجمة فاضل الجمالي – بغداد ١٩٣٠

٩ – أصول التربية وفن التدريس (جزءان) – تأليف أمين مرسي قنديل – مصر ١٩٣١

١٠ – دروس أصول التدريس – تأليف ساطع الحصري – بغداد ١٩٢٨

١١ – المدرسة والاجتماع – (تأليف جون ديوي) ترجمة ديمتري قندلفت – مصر ١٩٢٨

١٢ – دراسات في مسائل التعليم – تأليف اسماعيل محمود القباني – مصر ١٩٥١

١٣ – اللغة العربية : أصولها النفسية وطرق تدريسها – تأليف عبد العزيز عبد المجيد – مصر ١٩٥٢

١٤ – أصول تدريس اللغة العربية – تأليف الدكتور بديع شريف – بغداد ١٩٤٨

١٥ – الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين – تأليف محمد عطية الابراشي – مصر ١٩٥٥
١٦ – علم النفس وآثاره في التربية والتعليم – تأليف علي الجارم ، مصطفى أمين – مصر ١٩٢٠
١٧ – طرق التربية الحديثة – تأليف محمد حسين المخزنجي – مصر ١٩٣٤
١٨ – محاضرات في التربيـة والتعليم – تأليف واصف بارودي – بيروت ١٩٣٣
١٩ – محاضرات عن طرق تعليم القراءة – تأليف وليم جراي – مصر ١٩٥٠
٢٠ – كتاب اصول التدريس – تأليف محمد جميل الدهان – دمشق ١٩١١
٢١ – رأي في تدريس اللغة العربية – تأليف الدكتور اسحق موسي الحسيني – القدس ١٩٤١
٢٢ – هداية المدرس للنظام وطرق التدريس – تأليف علي عمر بك – مصر ١٩٢٩
٢٣ – فن التربية – تأليف ساطع الحصري (جزءان) ترجمة كامل نصري – دمشق ١٩٢٥
٢٤ – نحو جديد – تأليف وديع ديب – بيروت ١٩٥٩
٢٥ – احياء النحو – تأليف ابراهيم مصطفى – مصر ١٩٣٧
٢٦ – القواعد النحوية – تأليف عبد الحميد حسن – مصر ١٩٥٣
٢٧ – تحفة الأدب في ميزان أشعار العرب – تأليف محمد بن أبي شنب – الجزائر ١٩٢٨
٢٨ – اللغة بين الفرد والمجتمع – (تأليف أوتو جسبرسن) وترجمة عبد الرحمن محمد أيوب – مصر ١٩٥٤
٢٩ – مقررات اللجنة الثقافية ، نشرة الجامعة العربية – من سنة ١٩٤٦ – ١٩٤٩
٣٠ – المؤتمر الاول للمجامع اللغوية العلمية بدمشق ١٩٥٦
٣١ – الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية – تأليف عبد العليم ابراهيم ، دار المعارف – بمصر ١٩٦١

فهرس الكتاب

القسم الاول — الخطوات الاساسية لتدريس اللغة العربية

الصفحة

الصفحة

القسم الثاني — الطرق الخاصة في تدريس اللغة العربية

الباب الحادي عشر : درس القراءة

الباب الثاني عشر : الاستظهار والنصوص الأدبية

الباب الثالث عشر : درس التعبير

الباب الرابع عشر : درس القواعد النحوية

الباب الخامس عشر : درس الاملاء

الصفحة

الباب السادس عشر : درس الخطّ

الباب السابع عشر : درس العروض وموازين الشعر

الباب الثامن عشر : الأدب ودراسة النصوص

الباب التاسع عشر : درس البلاغة والنقد

الباب العشرون – درس القصّة

تصويبات

الصفحة	السطر	الخطأ	الصواب
٦١	٤	نفثه	نفثة
٢٣	٦	لحكم العربية	بالحكم العربية
٦٤	١٣	ودارهم	فدارهم
١٤٥	١١	الذخيرة القصر	الذخيرة لابن بسام
١٤٥	١٢	من الروم	ضدّ الروم
١٥٢	٩	عن يطرقها الموضوع	عن حوادث تاريخية يطرقها
١٥٦	١٨	والشفف	والشغف
١٧٦	٩	« الاسلام الشامل »	من غير حاجة الى أقواس
١٩٣	٨	وقد يكون مفرداً	وقد يكون الحال مفرداً
٢١٠	١٠	مدورة	أو مدوّرة
٢١٨	٤	العطاء تبعث	العطاء يبعث
٢٨٣	٤	طريقة تدريسها	فائدة الخطابة
٢٦٨	٩	أرسلها اليم	أخرجها اليمّ
٢٦٨	١٨	حذفها النظامون	حذقها النظامون
٢٨٨	٢	فان انتصروا أصغوا	فان انتصر أصغوا

ولقد أغفلنا النقاط الناقصة أو الزائدة على الحروف
لأننا نعتمد في معرفتها فطنة القارىء

كتب المؤلف المطبوعة

١ – تحقيق وتعليق :

ديوان أبي فراس الحمداني ثلاثة أجزاء	٨٢٥ صفحة ، بيروت ١٩٤٤
كتاب في السياسة للوزير المغربي	١٤٠ صفحة ، بيروت ١٩٤٨
ديوان الوأواء الدمشقي	٤١٧ صفحة ، دمشق ١٩٥٠
زبدة الحلب من تاريخ حاب لابن العديم ج ١	٤٤٤ صفحة ، بيروت ١٩٥١
طبقات الحنابلة لابن رجب ج ١	٣٣٣ صفحة ، بيروت ١٩٥١
زبدة الحلب من تاريخ حلب لابن العديم ج ٢	٣٩٠ صفحة ، بيروت ١٩٥٤
الأعلاق الخطيرة ، لابن شداد (دمشق) ج ٢	٥٢٧ صفحة ، بيروت ١٩٥٦
التحف والهدايا ، للخالديين	٣٧٦ صفحة ، مصر ١٩٥٦
شرح ديوان صريع الغواني	٥٩٢ صفحة ، مصر ١٩٥٨
رسالة ابن فضلان	٢٠٠ صفحة ، دمشق ١٩٥٠
الأعلاق الخطيرة لابن شداد (لبنان وفلسطين والأردن)	٣٤٧ صفحة ، بيروت ١٩٦٢

١ – تأليف :

محمد كرد علي ، حياته وآثاره	٧٠ صفحة ، دمشق ١٩٥٥
شاعر الشعب ، حافظ ابراهيم (سلسلة اقرأ)	١٢٦ صفحة ، مصر ١٩٥٥
الغزل – في فنون الأدب العربي (جزءان)	١٩٤ صفحة ، مصر ١٩٥٤
الوصف – في فنون الادب العربي	١١٠ صفحات، مصر ١٩٥٦
المديح – « « «	١١٤ صفحة ، مصر ١٩٥٧
الهجاء – « « «	٩١ صفحة ، مصر ١٩٥٨
عبد الرحمن الكواكبي – في نوابغ الفكر العربي	١٢٠ صفحة ، مصر ١٩٥٨
شكيب أرسلان – في معهد الدراسات العالية	١٩٦ صفحة ، مصر ١٩٥٨
جان جاك روسو (سلسلة اقرأ)	١٣٤ صفحة ، مصر ١٩٥٩
الأمير شكيب أرسلان (حياته وآثاره)	٣٨١ صفحة ، مصر ١٩٦٠
الشعر الحديث في سورية	٣٢٣ صفحة ، مصر ١٩٦٠
الناصر صلاح الدين الأيوبي (سلسلة اقرأ)	١٥١ صفحة ، مصر ١٩٦٠
قدماء ومعاصرون	٣٢٠ صفحة ، مصر ١٩٦٠

نشر وتوزيع

مكتبة أطلس

المطبعة التعاونية بدمشق

الثمن : ٥ ليرات